

CRIANÇAS E ADOLESCENTES

construindo uma cultura da tolerância

ZÉLIA MARIA MENDES BIASOLI-ALVES – ROSELI FISCHMANN
(organizadoras)



CRIANÇAS E ADOLESCENTES
Construindo uma Cultura da Tolerância



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitora Suely Vilela
Vice-reitor Franco Maria Lajolo



EDITORA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Diretor-presidente Plinio Martins Filho

COMISSÃO EDITORIAL

Presidente José Mindlin
Vice-presidente Carlos Alberto Barbosa Dantas
Adolpho José Melfi
Benjamin Abdala Júnior
Maria Arminda do Nascimento Arruda
Nélio Marco Vincenzo Bizzo
Ricardo Toledo Silva

Diretora Editorial Silvana Biral
Editoras-assistentes Marilena Vizentin
Carla Fernanda Fontana

CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Construindo uma Cultura da Tolerância

ZÉLIA MARIA MENDES BIASOLI-ALVES

ROSELI FISCHMANN

(organizadoras)



Copyright © 2001 by organizadoras

Seminários 5

Série Ciência, Cientistas e Tolerância I

1ª edição 2001

1ª edição, 1ª reimpressão 2008

Esta edição está disponível no portal de livros abertos da Edusp (www.livrosabertos.edusp.usp.br). É uma versão eletrônica da obra impressa. É permitida sua reprodução parcial ou total, desde que citadas a fonte e a autoria. É proibido qualquer uso para fins comerciais.

Edição disponível no portal de livros abertos da Edusp *in memoriam* da professora Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves.

Visite também www.edusp.com.br.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Crianças e Adolescentes: Construindo uma Cultura da Tolerância / Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves, Roseli Fischmann (organizadoras). – 1. ed., 1. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. – (Seminários 5; Ciência, Cientistas e Tolerância I)

Bibliografia.

ISBN 978-85-314-0650-8

1. Adolescentes – Aspectos Sociais 2. Crianças – Aspectos Sociais
3. Solidariedade 4. Tolerância I. Biasoli-Alves, Zélia Maria Mendes.
II. Fischmann, Roseli. III. Série.

01-3635

CDD-179.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Tolerância: Ética

179.9

Direitos reservados à

Edusp – Editora da Universidade de São Paulo

Av. Prof. Luciano Gualberto, Travessa J, 374

6º andar – Ed. da Antiga Reitoria – Cidade Universitária

05508-010 – São Paulo – SP – Brasil

Divisão Comercial: Tel. (11) 3091-4008 / 3091-4150

SAC (11) 3091-2911 – Fax (11) 3091-4151

Printed in Brazil 2008

Foi feito o depósito legal



Seminário Internacional



Ciência, cientistas e a tolerância

18 a 21 de novembro de 1997

Criação da Rede
das Américas para
Tolerância e Solidariedade

integrando-se às Redes Regionais

da UNESCO do Mediterrâneo

e Mar Negro (Barcelona),

Pacífico Asiático (Kwainju)

e África (Dakar)

Ciência e Ética - Dia 19/11/1997, 8:30 horas, Auditório do I. Oceanográfico

Ciência, Sociedade, Globalização - Dia 20/11/1997, 8:30 horas, Auditório do I. Oceanográfico

Ciência e Tecnologia - Dia 21/11/1997, 8:30 horas, Auditório do I. Oceanográfico

GTs - Relações Internacionais - Minorias - Povos Indígenas - Etnociência - Questão Agrária - Questão Urbana - Questão Ambiental - Questão Energética - Violência - Drogas - Saúde das Populações e Direito à Vida - Mulheres e Homens - Crianças e Adolescentes - Juventude - Maturidade - Ocupação Profissional e Lazer - Contribuição das Ciências para a Ética - Ética nas Ciências e entre Cientistas - Imprensa, Mídia Eletrônica, Ciência e Tolerância - Direitos Fundamentais - Organização do Estado e Tolerância

Informações: Tel. (011) 818-3215 - E.mail: toleran@fma.if.usp.br



Cooperações, apoios, patrocínios:



Coordenação do
Sistema das Nações
Unidas no Brasil



Programa das Nações
Unidas para o
Desenvolvimento



Pró-Reitoria de
Pós-Graduação



Ministério das Relações Exteriores
M.J-Secretaria Nacional de Direitos Humanos



PRESIDÊNCIA DE HONRA DO SEMINÁRIO “CIÊNCIA, CIENTISTAS E A TOLERÂNCIA”

Reitor: Prof. Flávio Fava de Moraes

PRESIDENTE DO SEMINÁRIO

Prof. Adolpho José Melfi

Pró-Reitor de Pós-Graduação

COORDENAÇÃO GERAL DO SEMINÁRIO

Roseli Fischmann

Prof^a. da Faculdade de Educação da USP

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof^a. Sonia Oliveira – IG – Coordenadora

João Batista Borges Pereira – FFLCH USP

Odete Medauar – Faculdade de Direito

José Eduardo Hornos – IFSC

Crodovaldo Pavan – ICB

SECRETÁRIA EXECUTIVA

Cristina do Amaral

ASSESSORA DA COORDENAÇÃO E DA COMISSÃO CIENTÍFICA

Cláudia Perrone Moisés

MESAS-REDONDAS

Ciência e Ética

Ciência, Sociedade e Globalização

Ciência e Tecnologia

PARTICIPANTES

Crodovaldo Pavan

Miguel Kottow

Marco Segre

Renato Janine Ribeiro

William Saad Hossne

Adolpho José Melfi

Jonathan Tudge

Vera Vidal

Sérgio Ferreira

José Eduardo Hornos

José Leite Lopes

José Fernando Perez

Flávio Fava de Moraes

José Gregori

Serguei Lazarev

SEMINÁRIO INTERNACIONAL
“CIÊNCIA, CIENTISTAS E A TOLERÂNCIA”
USP – UNESCO

Presidente de Honra do Seminário “Ciência, Cientistas e a Tolerância”
Reitor – Flávio Fava de Moraes

Presidente do Seminário
Pró-Reitor de Pós-Graduação – Adolpho José Melfi

Autoridades da Unesco no Seminário
Diretor Geral da Unesco – Federico Mayor
Subdiretora-Geral para Ciências Humanas e Sociais – Francine Fournier
Chefe da Unidade da Tolerância e da Paz – Serguei Lazarev (responsável pelo Seminário)

Coordenação Geral do Seminário
Roseli Fischmann – Faculdade de Educação/USP

Comissão Científica
Crodowaldo Pavan – Instituto de Ciências Biomédicas
João Batista Borges Pereira – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
José Eduardo Martinho Hornos – Instituto de Física/São Carlos
Odete Medauar – Faculdade de Direito

Roseli Fischmann – Faculdade de Educação

Sonia Maria Barros de Oliveira – IG/Assessora Técnica de Gabinete da Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Secretária Executiva

Maria Cristina Ferreira do Amaral, Assistente Técnica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Assessora da Coordenação e da Comissão Científica

Cláudia Perrone Moisés, Faculdade de Direito

Órgãos Nacionais e Internacionais que Apoiaram o Seminário e Respectivas Autoridades Presentes

Coordenação do Sistema da ONU no Brasil e Representante do PNUD no Brasil – César Miquel

MRE/Departamento Geral de Direitos Humanos e Temas Sociais – Marco Antônio Diniz Brandão

MRE/Fundação Alexandre de Gusmão – Presidente, João Clemente Baena Soares
MJ/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos – Secretário Nacional, José Gregori
Consulado Geral dos Estados Unidos em São Paulo – Adido Cultural, Carlos Bakota
FAPESP – Diretor Científico, José Fernando Perez

MRE/Fundação Alexandre de Gusmão/Eventos, Responsáveis pela Cooperação no Seminário

Ana Maria Simas Silveira, Oficial de Chancelaria

Leila Maria Brum, Oficial de Chancelaria

REDE UNESCO DAS AMÉRICAS E CARIBE PARA A TOLERÂNCIA E A SOLIDARIEDADE – UNESCO E USP

GRUPOS DE TRABALHO TEMÁTICOS E COORDENADORES NO SEMINÁRIO E NA REDE

Relações Internacionais, Ciência e Tolerância

José Augusto Guilhon Albuquerque, FFLCH/USP e Núcleo de Relações Internacionais/USP

Minorias Nacionais ou Étnicas, Lingüísticas, Religiosas ou Culturais

Roseli Fischmann, FE/USP (Projeto “Discriminação, Preconceito, Estigma: Relações de Etnia”/USP)

Povos Indígenas

Lux Boelitz Vidal, FFLCH/USP e Luís Donisete Benzi Grupioni, MARI/FFLCH/USP

Etnociência (Diversidade de Saberes)

Marcio D’Olney Campos, Unicamp e UFRJ/Cátedra Unesco de Desenvolvimento Durável

Questão Agrária

Margarida Maria Moura, FFLCH/USP

Questão Urbana

Geraldo Gomes Serra, FAU/USP

Questão Energética

Adnei Melges de Andrade, IEE/USP

Drogas

Rosalina Carvalho da Silva, FFCLRP/USP

Saúde das Populações, Direito à Vida e Liberdade

Evelyn Castro Sá Naked, FSP/USP

Maturidade, Ocupação Profissional e Lazer

Maria Arminda do Nascimento Arruda, FFLCH/USP

Juventude

Maria Helena Pessini de Oliveira e Iranilde José Messias Mendes, EERP/USP

Crianças e Adolescentes

Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves, FFCL-RP/USP

Mulheres e Homens

Maria Cristina Siqueira de Souza Campos, FFCLRP/USP e CERU/USP

Bioética

Marco Segre, FM/USP

Contribuição das Ciências para a Temática da Tolerância

Shozo Motoyama, FFLCH/USP

A Ética na Ciência e entre Cientistas

William Saad Hossne, FM/Unesp/Botucatu

Mídia, Imprensa, Ciência e Tolerância

Margarida Krohling Kunsch, CCS e ECA/USP

Direitos Fundamentais na Construção da Tolerância e Solidariedade e Funções do Estado

Alberto do Amaral Júnior, FD/USP

SECRETARIA EXECUTIVA DA REDE

Universidade de São Paulo (Pró-Reitoria de Pós-Graduação)

Reitor: Jacques Marcovitch

Vice-Reitor: Adolpho José Melfi

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Héctor Terenzi

Assessora Técnica de Gabinete da Pró-Reitoria: Sonia Maria Barros de Oliveira (IG)

Apoio à Rede: Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves (CPG/FFCLRP e Conselho de Pós-Graduação da USP)

Assistente Técnica da Pró-Reitoria: Maria Cristina Ferreira do Amaral

Secretária da Pró-Reitoria: Fumie Mya

Voluntária Discente: Érica Sacata Tongu (Mestranda FE-USP)

Unesco

Diretor Geral: Koichiro Matsuura

SubDiretor Geral para Ciências Sociais e Humanas: Pierre Sanné

Representante no Brasil: Jorge Wertheim

Embaixador do Brasil junto à UNESCO: Israel Vargas

Responsável pela implementação da Rede, junto a UNESCO e a USP

Roseli Fischmann (FE-USP e presidente do júri internacional do Prêmio Unesco de Educação para a Paz)

| SUMÁRIO

- 17 Apresentação
 Roseli Fischmann
- 21 O Dia Internacional da Tolerância e a Ciência
 Roseli Fischmann
 Flávio Fava de Moraes
 Adolpho José Melfi
 Serguei Lazarev
- 25 Mensagem do Senhor Presidente da República ao Seminário
 Internacional “Ciência, Cientistas e a Tolerância”
 Fernando Henrique Cardoso
- 27 Prefácio: Crianças e Adolescentes – Construindo uma
 Cultura da Tolerância e da Solidariedade
 Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves

I – CONCEITOS

- 35 Tolerância e Convivialidade Pública e Privada
José Tengarrinha
- 43 Para além da Tolerância
Celi Regina Jardim Pinto

II – CRIANÇAS E ADOLESCENTES – CULTURAS E MOMENTOS DIVERSOS

- 65 Estudando a Criança e a Família em seu Contexto:
Para uma Abordagem Cultural da Tolerância
Jonathan Tudge
- 79 Crianças e Adolescentes: A Questão da Tolerância
na Socialização das Gerações mais Novas
Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves
- 95 Cultura Brasileira, Patriarcado e Gênero
Sócrates Nolasco

III – QUANDO A INTOLERÂNCIA ACONTECE

- 111 Mudanças no Curso da Vida e Relações Intergeracionais
Guita Grin Debert
- 131 A Intolerância frente à Questão das Drogas: Algumas Reflexões
Rosalina Carvalho da Silva
Manoel Antônio dos Santos

IV – O APOIO NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DA TOLERÂNCIA

- 151 Por uma Pedagogia da Tolerância
Clotilde Santa Cruz Tavares

- 169 Investir na Formação de Educadores: Uma Forma de Qualificar os Serviços e Programas de Atenção Direta à Infância e Adolescência
Marina Rezende Bazon
- 183 O Estudo da Família como Base para a Promoção da Tolerância
Maria Auxiliadora Campos Dessen
Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves

V – DECLARAÇÕES

- 197 Declaração Universal dos Direitos Humanos
- 205 Declaração de Princípios sobre a Tolerância
- 213 Compromisso para Estabelecimento da Rede das Américas e Caribe para a Tolerância e Solidariedade
- 217 Pensemos um Mundo Diferente a partir dos Direitos da Criança:
Escuta meus Direitos e Ensina-me meus Deveres

APRESENTAÇÃO

*Roseli Fischmann**

O Seminário Internacional “Ciência, Cientistas e a Tolerância” integrou um debate mundial ocorrido desde 1993, sob coordenação da Unesco, inicialmente para preparar o Ano Mundial da Tolerância, tema escolhido para celebrar o Cinquentenário da Organização das Nações Unidas, em 1995. Tais esforços foram consubstanciados na Declaração de Princípios da Tolerância, proclamada em 16 de novembro de 1995 pela Conferência Geral da Unesco, não se encerrando aí. Criada a Unidade da Tolerância da Unesco, a continuidade da reflexão tem-se dado em encontros internacionais regionais, com tema focal específico exclusivo para cada evento, sempre com abordagem mundial, além de publicações e outros esforços desenvolvidos por aqueles que entendem ser responsabilidade de todos encontrar caminhos de entendimento mútuo e construção da solidariedade.

Ao unir-se aos esforços das Nações Unidas, em parceria com a Unidade da Tolerância da Unesco, tendo sido escolhido para sediar a discussão mundial referente à relação entre ciência, cientistas e a tolerância, esse seminário

* Coordenadora-geral do Seminário Internacional “Ciência, Cientistas e a Tolerância”. Responsável pela implementação da Rede Unesco das Américas e Caribe para a Tolerância e a Solidariedade.

rio internacional insere-se dentro da tradição da Universidade de São Paulo de estar presente e ativa em assuntos que se referem à sua responsabilidade social, frente ao Brasil, prioritariamente, assim como exercendo sua histórica vocação cosmopolita.

O evento da USP teve sua sede junto à Pró-reitoria de Pós-graduação, visando à multiplicação de resultados do processo que se desenvolverá a partir do seminário, por intermédio dos estudantes de pós-graduação, buscando que essa iniciativa gere iniciativas coletivas, projetos de pesquisa e outras realizações científicas, daí sua organização descentralizada, por Grupos de Trabalho Temáticos, além de Mesas.

A convite da Unesco, a USP coordenou, como parte desse processo, a organização da Rede das Américas e Caribe para a Tolerância e a Solidariedade, cuja criação formal se deu em sessão própria, durante o seminário. Essa rede, com seu secretariado junto à Pró-reitoria de Pós-graduação da USP, juntou-se às já existentes, articuladas pela Unesco em cooperação com instituições regionais: Rede do Mediterrâneo e Mar Negro contra a Intolerância, Violência e Discriminação; Rede do Pacífico Asiático pela Tolerância; Rede da África pela Tolerância. Além disso, a Declaração de Princípios sobre a Tolerância foi divulgada pela primeira vez em língua portuguesa, como cooperação da USP¹ no marco do Seminário Internacional “Ciência, Cientistas e a Tolerância”, sendo incluída em anexo neste livro, em seus diversos volumes.

O Seminário Internacional “Ciência, Cientistas e a Tolerância” propôs-se discutir os principais papéis a ser desempenhados pelos cientistas na constituição da Solidariedade e da Paz Mundial, entendidas como a responsabilidade recíproca na construção de um mundo onde todos possam ter suas necessidades básicas satisfeitas, respeitados os Direitos Universais, respeitadas e valorizadas as singularidades e tradições culturais de povos e nações. Assim, trata-se de respeito, entendimento, liberdade, justiça social, autonomia e soberania dos povos e nações, com reciprocidade de reconhecimento e cooperação.

Entendendo-se a constituição da Solidariedade e da Paz Mundial como um processo que não se cumpre no decurso de poucas gerações, porém como meta e direção a se colocar em esforços intencionalmente organizados e estrutura-

1. A tradução foi realizada e gentilmente ofertada pela professora doutora Odete Medauar, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

dos coletivamente, nacional, regional e internacionalmente, entende-se que a Tolerância, tal como proposta pelas Nações Unidas, é um primeiro passo indispensável, referindo-se, sobretudo, ao respeito mútuo quando se interpõem divergências ligadas a pensamento, opinião, crença. Não se tratará, em hipótese alguma, da tolerância no sentido de submissão a processos degradantes ou ao acobertamento de situações criminosas aviltantes.

O ser tolerante, aqui, refere-se à exigência de dar e receber respeito por posições assumidas em termos filosóficos, políticos, ideológicos e religiosos que não redundem em qualquer prejuízo ao Outro que não partilha das mesmas posições. Inclui-se também a possibilidade de tratar-se da intolerância inevitável frente a situações que violem os Direitos Humanos Universais em qualquer parte do planeta.

Especificamente no caso dos cientistas, trata-se de discutir, como tarefa permanente, a ética na ciência e a ética entre cientistas, tendo como mediação e objetivo dessa discussão temas que se apresentam como urgentes e inadiáveis frente à construção intencional e coletiva dos destinos humanos no planeta.

Campo de tensão inevitável, o seminário teve como objetivo enfrentá-la de modo a analisar, debater e estabelecer bases, meios e instrumentos da cooperação e – mais enfaticamente – das responsabilidades que a ciência e os cientistas têm frente a esse processo voluntário e intencional.

Além disso, por sua vocação social fundamental, esse seminário visa desenvolver atividades que possam envolver lideranças e movimentos sociais, setores governamentais, imprensa e mídia em geral, assim como governos de países que venham a se associar a esse esforço.

Foram realizadas três mesas-redondas, com função norteadora e aglutinadora do conjunto dos trabalhos, contando com participantes do mundo científico nacional e internacional. Versaram sobre “Ciência e Ética”, “Ciência, Sociedade e Globalização” e “Ciência, Tecnologia e Tolerância”.

Os grupos de trabalho, apresentados adiante, reuniram-se durante os três dias do seminário, apresentando conclusões e textos que são reunidos nesta publicação, agrupados por temas afins. Foram cerca de duzentos participantes de catorze países e quinze Estados brasileiros, que trabalharam intensamente.

Os resultados publicados refletem, como resultado do seminário, a dedicação e o compromisso de todos os pesquisadores envolvidos, bem como o

empenho institucional da USP – particularmente da Reitoria, Pró-reitoria de Pós-graduação, Coordenadoria de Comunicação Social e Editora da USP –, da Fapesp, da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, do Consulado Geral dos Estados Unidos em São Paulo, por meio do seu Departamento Cultural. Destacamos aqui, em especial, o apoio do Ministério das Relações Exteriores, tanto por intermédio do Departamento Geral de Direitos Humanos e Temas Sociais como da Fundação Alexandre de Gusmão, que propiciou recursos financeiros para tornar possível este livro. Gostaríamos de destacar a paciente colaboração da professora doutora Margarida Krohling Kunch e do professor Luís Donisete Grupioni, que se encarregaram, cada qual, da organização de um volume específico, e, muito particularmente da professora doutora Zélia Biasoli-Alves, co-responsável pela organização do conjunto da publicação. A todos, nossos agradecimentos.

O DIA INTERNACIONAL DA TOLERÂNCIA E A CIÊNCIA*

Roseli Fischmann

Flávio Fava de Moraes

Adolpho José Melfi

Serguei Lazarev

Celebrações internacionais de temas específicos constituem ocasião de lembrança e reflexão. São definidas com a expectativa de que possam ser motivadoras de ações de melhoria, apoio ou transformação na situação vigente específica.

Ao término do Ano Mundial da Tolerância, celebrado em 1995, Cinquentenário das Nações Unidas, foi aprovada uma declaração de princípios, resultado de cerca de dois anos de discussão mundial em encontros regionais. Invocando declarações, tratados e convenções anteriores, traz propostas e compromissos cuja simplicidade de enunciação não oculta a complexidade de realização.

Colocar exigências éticas como base da ação, assim como o compromisso permanente com as gerações futuras, é um paradigma que extrapola do campo político e profissional para a vida cotidiana de cada um. Cuidar da divulgação de informações acerca dos direitos humanos, da importância da luta pela justiça e pela liberdade, assim como da geração de conhecimentos específicos que auxiliem na consolidação de uma cultura da paz, eis alguns aspectos que estão presentes na declaração.

* Publicado na *Folha de S. Paulo* em 17 de outubro de 1997, p. 1.3.

Atenta e partícipe desse movimento, a Universidade de São Paulo realiza no período de 18 a 21 de novembro o Seminário Internacional “Ciência, Cientistas e a Tolerância”. Trazendo cientistas de renome de catorze diferentes países do continente americano e de igual número de Estados brasileiros, esse seminário apresenta-se como motivo de responsabilidade, partilha e júbilo para o Brasil.

Responsabilidade, porque estamos sediando em nível mundial a discussão sobre o papel da ciência e dos cientistas, em sua atividade específica, na construção da “cultura da paz” de que tem tratado o diretor-geral da Unesco, Federico Mayor. Daí o empenho no sentido de congregar representantes de diferentes instituições, países, áreas científicas, organizações da sociedade, para se estabelecer uma verdadeira cooperação que leve aos melhores resultados.

Partilha, porque a preparação do seminário já traz a marca dessa nova cultura que se quer estabelecer. Abrange mesas-redondas plenárias abertas no período da manhã, com discussões que centralizam temas-chaves, as quais serão abertas ao grande público como forma de entrelaçamento com todos os interessados. Abrange também grupos de trabalho temáticos, cujos coordenadores e assistentes dedicaram-se de forma notável para atingir os melhores resultados, acumulando essa responsabilidade com todas as muitas outras de seu dia-a-dia e superando dificuldades que eventos desse porte sempre envolvem. Tais grupos estão voltados prioritariamente para a participação de docentes, pesquisadores e estudantes de pós-graduação, com o objetivo de gerar documentos temáticos que indiquem a contribuição que a ciência tem dado, de forma multidisciplinar, para temas especificamente vinculados à temática da tolerância, da ética e dos direitos humanos.

Júbilo, porque, juntamente com a realização do seminário, a Unidade da Tolerância e da Paz da Unesco promove em cooperação com a USP a criação da Rede das Américas para a Tolerância e a Solidariedade, permitindo assim a continuidade das atividades científicas de cooperação, reflexão e definição de prioridades em torno da temática da tolerância em nível regional. Assim, a USP sente-se honrada por sediar esse gesto que permite operacionalizar debates e conclusões em perspectivas de ação contínua.

Assim, neste espaço de *A Folha*, aqui se unindo à celebração do Dia Internacional da Tolerância – o que saudamos –, agradecemos a todos os que generosamente se têm empenhado na preparação do Seminário Internacional

“Ciência, Cientistas e a Tolerância”, emprestando seu prestígio e competência a essa causa que é de todos. Ao mesmo tempo agradecemos o apoio recebido por parte da Coordenação do Sistema das Nações Unidas no Brasil, da Fundação Alexandre de Gusmão do Ministério das Relações Exteriores, agências financiadoras de pesquisa, entre outros patrocinadores, por viabilizarem o evento. E, em particular, agradecemos à Unesco pela confiança depositada.

Sem dúvida, a concretização desse seminário é prova viva de que apenas com esforço solidário e atenção individual, constante e desprendida, é possível atingir novos patamares de consciência e correspondente ação solidária.

MENSAGEM DO SENHOR PRESIDENTE DA REPÚBLICA
AO SEMINÁRIO INTERNACIONAL “CIÊNCIA,
CIENTISTAS E A TOLERÂNCIA”*

Fernando Henrique Cardoso

Presidente da República Federativa do Brasil

Saúdo a iniciativa da Universidade de São Paulo, em cooperação com a Unesco, de realizar este seminário internacional dedicado ao tema “Ciência, Cientistas e a Tolerância”.

É indiscutível a atualidade do tema da tolerância. Eventos recentes, em outras regiões do mundo – em particular o ressurgimento de conflitos enraizados em diferenças étnicas ou religiosas –, mostraram como a capacidade de aceitar o outro é fundamental para a preservação da paz e para a construção de uma convivência harmoniosa entre os homens.

O Brasil, embora marcado em sua história pela experiência da escravidão – uma das formas mais extremas de intolerância –, cultiva hoje uma herança e uma tradição de tolerância, de harmonia entre os diferentes. Essa capacidade de fortalecer-se por meio da diversidade, de nela encontrar não um problema, mas um elemento de riqueza cultural e social, é algo que devemos ativamente preservar como uma das características centrais de nossa vocação democrática, como uma das coisas que fazem o Brasil ser brasileiro.

Nesse esforço, a comunidade científica e as universidades têm um papel destacado. A ciência está voltada, por definição, para o universal, mas

* Universidade de São Paulo, 18-21 de novembro de 1997.

na própria busca da universalidade é essencial que haja espaço para pontos de vista distintos, para o debate, para a argumentação, para a noção de que há limites para a certeza. Ademais, o estudo científico da multiplicidade de manifestações culturais que formam a nação brasileira traz um respaldo ainda mais sólido à nossa tradição de tolerância.

É, portanto, muito oportuna a realização deste seminário e a proposta de criação da Rede das Américas para a Tolerância e a Solidariedade. Desejo transmitir aos organizadores do evento e a todos os participantes minhas felicitações por essa significativa contribuição à promoção dos valores da tolerância e da paz.

PREFÁCIO:
CRIANÇAS E ADOLESCENTES – CONSTRUINDO UMA
CULTURA DA TOLERÂNCIA E DA SOLIDARIEDADE

Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves

Ao pensar em compor um volume com trabalhos apresentados e discutidos no Seminário Internacional “Ciência, Cientistas e a Tolerância” – que teve como uma de suas conclusões a formação da Rede das Américas e Caribe para a Tolerância e Solidariedade –, mais diretamente voltado para as questões da Infância e da Juventude, passando pela temática da Família, fez-se necessário olhar, primeiramente, para o que traz a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, que, em seu preâmbulo, diz:

Recordando que na Declaração Universal dos Direitos Humanos as Nações Unidas proclamaram que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais...

Convencidos de que a família, como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade...

Reconhecendo que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família...

Considerando que a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados

na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade....

E o Unicef, que convida a pensar em um conjunto de aspectos, vinculados aos Direitos da Criança, sob a óptica de temas como: Sobrevivência, Desenvolvimento, Proteção e Participação.

Pretende-se falar de Ciência e de ela ser chamada a dar a sua contribuição: para gerar conhecimentos que permitam discutir Qualidade de Vida na Infância, as questões da Educação, em todos os seus níveis, as Formas de Auxílio para um Desenvolvimento Saudável. E, se de um lado fala-se em Direitos, de outro é-se levado a pensar nos Deveres que aqueles acarretam, bem como se vislumbra, cada vez mais nitidamente, a idéia de que é necessário não somente “escutar os direitos das crianças mas ensinar a elas os seus deveres”; até porque elas precisam aprender, enquanto ainda bem jovens, o que seu grupo social espera delas, num vir-a-ser próximo.

Pesam, pois, as responsabilidades sobre o mundo adulto. Se, como se costuma dizer, as gerações mais novas são mensagens vivas que enviamos a um tempo que nós, adultos, não teremos a oportunidade de ver, de outro lado queremos deixar impressa nelas a marca de “pertencimento”, e a partilha de bens e valores de sua cultura, o que faz com que seja mais do que urgente que se trabalhe nessa direção.

Tarefa difícil, sobretudo “em tempos modernos”, quando o individualismo se acirra e a tolerância – cultivo da diversidade na consciência e na busca da unidade – fica cada vez mais distante.

Parte-se do princípio de que os homens precisam ter convicções firmes, contudo hoje eles devem viver estreitamente ligados entre si, portanto é necessário também cuidar para que suas convicções não venham a gerar atitudes de exclusão e, como conseqüência, a fazer que se acirre a intolerância e a imposição de poder de uns sobre os outros.

É verdade que se observa, nos quatro cantos do mundo, o aumento no clamor da violência, na incontrolabilidade/impulsividade do comportamento do homem, não importa se adulto, jovem ou criança. Isso leva a pensar em duas direções: uma que vai no sentido da denúncia e do questionamento do que aí está; outra que, sem se esquecer da análise do que a história (mais antiga e mais recente) traz, remete a pensar por onde começar a mudar. É

esta a direção que parece, neste momento, ser a que poderá fazer com que se cumpra melhor o que reza a Declaração dos Direitos Humanos e, em particular, a dos Direitos da Criança.

Em que pese o grande número de alterações que se pode observar nos conceitos de Infância, Adolescência, Maturidade e Velhice através dos séculos, das culturas e das classes sociais, chegou-se ao final do milênio com a firme convicção de que as gerações mais velhas devem às mais novas um processo de socialização em que os valores fundamentais da vida em grupo sejam respeitados. Começa-se a perceber, em meio a um mundo de incertezas e inseguranças, que o cerne da moralidade – o direito à vida, à liberdade, à integridade – tem de ser o fio condutor da educação da criança. Não se pode deixar de concordar com Frederico Mayor quando ele afirma que é preciso “primeiro formar as mentes, desde cedo, na família, na escola”.

Portanto é preciso educar as gerações mais novas, levando-as a adquirir a capacidade de se autocontrolar, a se auto-restringir, incorporando como delas as normas de seu grupo social, de modo a poder prescindir de um controle externo intenso e ostensivo para agir respeitando os direitos fundamentais dos outros. Torna-se necessário, então, pensar um processo de educação que ajude a desenvolver uma criança/adolescente competente para lidar com o social e apta tanto a exercer os seus direitos quanto a levar em conta os dos que estão ao seu redor.

É preciso ir além, ultrapassar as barreiras e ter no dia-a-dia a experiência da convivência, da comunicação e da tolerância. Urge retomar palavras e discussões que fizeram parte de um mundo que se poderia denominar antigo, mas contemplado com um tipo de conhecimento que se vem expandindo nos últimos séculos, capaz, pelo menos, de ajudar no equacionamento dos problemas.

Na verdade, é preciso primeiro indagar: que contribuições se esperaria da Ciência, sobretudo na área das Ciências Humanas?

Para começar a responder, urge que se retome e se justifique por que é esse o tipo de conhecimento que se pretende venha a “trazer luzes” quer para a compreensão do que acontece, quer para que se delineiem intervenções que transformem a realidade.

De pronto afirma-se que, para fazer Ciência, é necessário que se tenham *boas perguntas*, pois serão elas a dirigir a busca de dados que permitam respostas que gerem novas questões e façam o conhecimento avançar.

Descrever, ter dados, constitui-se num passo fundamental, o primeiro objetivo da Ciência: é preciso *Conhecer*, o que implica abandonar as pré-concepções, indo ao encontro da realidade tal qual ela se apresenta para se apropriar dela, aprender nela e com ela.

O passo seguinte é definido pelo *Compreender* o que ocorre, as variáveis que com maior ou menor intensidade podem influenciar na produção e manutenção do comportamento adequado ou inadequado e na possibilidade de sua alteração. Nesse momento, não se pode prescindir de um olhar mais atento que mostre a direção que assume um Desenvolvimento Saudável, de todos e de cada um em particular, e fazer disso a meta de qualquer projeto.

Descrito e compreendido, pode-se *Prever* com maior ou menor probabilidade de acerto se o fenômeno irá se produzir ou não e sua intensidade. Saber antecipadamente que existe uma alta possibilidade de que eventos danosos venham a se produzir permite que se estude e implemente a prevenção.

No final, torna-se possível discutir a viabilidade e a validade de projetos de intervenção (*Controlar*) que promovam o desenvolvimento. Os rumos podem ser traçados para uma mudança da realidade.

Mas que o trabalhar com a Metodologia Científica não obscureça a procura e manutenção de uma *Conduta Ética*, porque antes de tudo deve estar o respeito às características, valores e crenças presentes em cada cidadão, grupo, comunidade, cultura. Não se pode ignorar como são, como se comportam, sob quais condições vivem as pessoas e o que desejam, se não se quiser correr o risco de assumir uma postura tão autoritária quanto tantas outras que estão em vigor.

A pesquisa científica pode e deve colaborar; essa é sua função. Ela dispõe de um instrumental de extrema valia, mas precisa saber utilizá-lo. Por isso precisa-se garantir que os jovens do futuro tenham convicções firmes, sem que isso implique produzir exclusão, reconhecendo-se que, embora todos sejam iguais em dignidade, cada qual se distingue dos demais por seus talentos e suas crenças, que devem ser SEMPRE respeitados. Isso não nega a partilha de um núcleo de valores universais, pelo contrário, a reafirma.

É preciso, então, trabalhar com a criança, desde bem pequena, na formação de um sentimento intenso de Empatia para com os outros.

Ensinar que ela tem Direitos assume assim uma importância maior na medida em que ela pode vivenciar o fato de que existe uma geração mais velha que se compromete com o seu cumprimento, fornecendo-lhe modelos.

É com a introjeção de valores, normas, atitudes e também do papel do adulto que ela irá “aprender” que, se de um lado estão os Direitos, a eles correspondem Deveres.

Este volume congrega capítulos que informam sobre perspectivas e tentam aprofundar a discussão. Pode-se dividi-lo em blocos:

Da parte inicial, com mensagens, chega-se a textos de cunho geral: a contribuição do professor José Tengarrinha fala de Tolerância como valor cultural, regulador indispensável de uma sociedade democrática, passando às questões da convivialidade pública e privada e salientando os aspectos essenciais na consolidação da democracia; em seguida, o texto da professora Celi Regina Jardim Pinto tem como objetivo discutir a Tolerância, trazendo uma reflexão sobre as potencialidades de noções como equivalência, identidade, particularidade e universalidade.

O próximo bloco apresenta um artigo do professor Jonathan Tudge, centralizado na discussão do Modelo Ecológico de Bronfenbrenner e na necessidade da tolerância ao estudar culturas diferentes. O segundo trabalho adentra mais diretamente a questão das práticas de cuidado e educação da criança e do adolescente, tendo como meta questionar o quanto se pode estar desenvolvendo sentimentos e atitudes contrários à Tolerância e Empatia, da professora Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves. E o terceiro é do professor Sócrates Nolasco, sobre Cultura, Patriarcado e Gênero, com a análise da temática da nossa realidade, oferecendo uma visão histórica capaz de dar subsídios para se pensar as transformações, os caminhos percorridos e as características do hoje.

O bloco seguinte é constituído por trabalhos que falam da Intolerância seja frente às alterações que a idade acarreta, em que a professora Guita Grin Debert analisa as mudanças, no curso da vida, das relações intergeracionais, evidenciando as várias maneiras de excluir os idosos e os mitos que enfeixam o assunto, seja frente a um comportamento que se desvia do esperado, em que os professores Rosalina Carvalho da Silva e Manoel Antônio dos Santos discutem a questão das drogas.

Na seqüência vem o bloco que fala de propostas para intervenção e estudo. São três os artigos: o da professora Clotilde Tavares, que discute a perspectiva do que os educadores realizam na Universidade, enfatizando a necessidade de uma mudança na perspectiva do ensino, o da professora Marina Bazon, que pretende apresentar um modelo de trabalho visando formar edu-

cadores para lidarem com crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial, e finalmente um texto sobre a Família, seu papel e a necessidade de que seja um assunto central para se estudar a Tolerância e sua inserção em realidades culturais diversas, com o artigo das professoras Maria Auxiliadora Campos Dessen e Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves.

O livro se encerra com as Declarações dos Direitos Humanos e da Tolerância, uma versão adaptada dos Direitos da Criança, o Compromisso para o estabelecimento da Rede das Américas e Caribe para a Tolerância e a Solidariedade, um jogo de pôsteres para se discutir aspectos da Tolerância com Crianças e Adolescentes.

I

CONCEITOS

Certamente os homens precisam ter convicções firmes. Mas chamados, como o são hoje, a viver cada vez mais estreitamente ligados entre si, mais do que nunca devem tentar evitar que suas convicções dêem origem a atitudes de exclusão. É fundamental compreender que, embora todos sejam iguais em dignidade, cada qual se distingue dos demais por seus talentos, crenças e convicções, e que essa diferença é para cada indivíduo, e para a civilização, um fator de enriquecimento, desde que todos assumam um núcleo de valores universais.

[...] nisso consiste o desafio de hoje e de amanhã. Aceitar que cada um dos cinco bilhões e meio de seres humanos do planeta possa ter suas próprias crenças e predileções e que, sem renegá-las, possa admitir que as do outro são igualmente respeitáveis. Cultivar incessantemente essa “virtude incômoda”, como a definiu o filósofo inglês Bernard Williams, é começar de fato a trabalhar pela paz.

Ehsan Naraghi

A Paz encerra inúmeras promessas.

TOLERÂNCIA E CONVIVIALIDADE PÚBLICA E PRIVADA

*José Tengarrinha**

A Tolerância é, acima de tudo, um valor cultural, regulador indispensável de uma sociedade democrática em que as expressões individuais se encontram harmoniosamente combinadas com o coletivo social. Base indispensável, também, para a inovação e o progresso científicos orientados num sentido humanista, permitindo as condições necessárias para a transmissão e a assimilação mútua de experiências, conhecimentos e culturas. E, daí, premissa do progresso social, da convivialidade pública e privada e da cidadania democrática. Pode dizer-se assim que a Tolerância é condição básica essencial do sentido de universalidade, sem o qual não existe verdadeira atitude científica e humanista. Alcança-se, dessa maneira, um conceito mais amplo de Tolerância, não simplesmente reduzido ao oposto de Intolerância.

Na complexidade dos muito diferentes fatores que interferem numa extrema solidariedade e cuja abordagem exige uma visão interdisciplinar, refirmamos a inter-relação permanente entre marginalidade, violência, autoritaris-

* José Tengarrinha, professor doutor em História na Universidade de Lisboa, Portugal. Presidente do Instituto de Cultura e Estudos Sociais, Portugal. Professor visitante junto à Universidade de São Paulo. Presidente do Centro Internacional de Conservação do Patrimônio, Portugal.

mo e déficit democrático, desequilíbrios sociais, carência de práticas e valores participativos, falta de permeabilidade das instituições do Estado à sociedade, maior ou menor fluidez, mobilidade ou estancamento entre os grupos sociais e profissionais.

A RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Julgo que o erro de alguns sociólogos e politicólogos foi terem admitido que o Estado-Providência, em contraste com o Liberalismo gerador da competição selvagem, poderia ser o motor de relações sociais e profissionais em que a Solidariedade, a Coesão Social e a Tolerância poderiam impor-se.

A verdade é que as instituições do Estado-Providência fracassaram como promotoras e suportes de uma convivialidade social equilibrada e do respeito pelos valores humanos essenciais.

Aliás, o debate em torno da crise do Estado-Providência é, em grande parte, um paradoxo. Ou, se se quiser, sobretudo um simples exercício teórico para aqueles países – e são a esmagadora maioria – onde não há, nem nunca houve, verdadeiramente um Estado-Providência. Mesmo na Europa ocidental, veja-se, por exemplo, o caso português, onde a razão entre as despesas de proteção social e o PIB é de 19%-20%, ao passo que a razão média europeia é de 27%-28%.

Deveremos levar em consideração os condicionamentos particularmente complexos e específicos das sociedades de desenvolvimento intermediário ou semiperiféricas, como é o caso de Portugal no contexto europeu.

Vemos que a legitimação da autoridade do Estado pelo consenso – características dos países centrais – é substituída nos países menos desenvolvidos por formas de coerção social que, mesmo quando não atingem dimensões extremas (ditaduras), se reproduzem em diversas expressões públicas e privadas. Entre outros exemplos, o trabalho a título precário e o trabalho infantil, os salários atrasados, as relações deficitárias de trabalho ou, num plano mais geral, os bloqueios à circulação das idéias.

Nessas sociedades de democracia menos consolidada, a existência de grupos de pressão e de setores sociais gozando de uma relativa autonomia permite-lhes não acatar em toda a dimensão as regras gerais da sociedade democrática e mesmo oferecer resistência a que elas sejam cumpridas. Situa-

ção que também não deixa de estar presente nas sociedades desenvolvidas com sistemas liberais, embora apresentando formas normalmente mais sutis.

É visível, sobretudo nos primeiros casos, que os mecanismos corretivos institucionais não estão suficientemente desenvolvidos na esfera pública, ao passo que na esfera privada os instrumentos de vigilância não são suficientemente eficazes, o que, agravado pela precariedade do emprego e pela insegurança social, cria situações de ruptura mais ou menos generalizadas.

Em tais circunstâncias, a cultura do Autoritarismo e da Intolerância encontra um caldo de cultura favorável para se reproduzir na vida pública e privada pelos “pequenos ditadores”, à imagem dos “grandes ditadores”.

Um certo grau de desorganização dessas sociedades civis, em países menos desenvolvidos ou em democracias menos consolidadas leva, com efeito, a que os poderes públicos, em todos os níveis, tendam a ultrapassar limites legítimos; e, como consequência, ao mesmo tempo, a que a sociedade tenda a desenvolver as suas regras próprias. Daí a instabilidade e a fragilidade dos valores que ordenam as relações públicas e privadas (nestas incluídas as relações de trabalho).

A situação é agravada, ainda, pela existência de grupos de pressão e de setores (públicos e privados) que gozam de considerável autonomia, o que aumenta a margem para arbítrios e excessos pessoais. São condições favoráveis para que, mesmo em sociedades democráticas, se desenvolvam bolsões de Autoritarismo e Intolerância.

Todos esses são fenômenos cuja natureza escapa à lógica intrínseca do sistema político e que se reproduzem tanto mais quanto maior for o desequilíbrio na relação entre público e privado na sociedade. Enquanto o desequilíbrio a favor do público tende a criar um autoritarismo de Estado exercido por meio de um pesado aparelho burocrático, isto é, uma supremacia do político sobre o social, o desequilíbrio a favor do privado é uma das expressões da supremacia do econômico sobre o político, limitando este último.

Ver-se-á pois que, quer sejam umas quer sejam outras as formas de Autoritarismo e Intolerância, desenvolvem-se e multiplicam-se na sociedade:

- a) no caso do autoritarismo do Estado, pela reprodução infinita em todas as hierarquias, de cima para baixo;
- b) no caso do setor privado, pelo enquistamento perante ameaças externas e sôfrego empenho em satisfazer aspirações sociais;

- c) no caso de instituições públicas que gozam de autonomia, pelo arbítrio dos chefes e sede de poder;
- d) e, transversalmente, potenciando algumas dessas situações pela impulsão de fatores poderosos de natureza psicológica, como o Medo e a Insegurança.

FANATISMO E DISCRIMINAÇÃO SOCIAL

Numa outra vertente, temos os efeitos das ideologias monistas. Construídas em torno de um único princípio, tendem para a intolerância, para a afirmação de superioridade pela ausência de mecanismos de relativização.

A vantagem que apresentam na captação de camadas sociais amplas relaciona-se com a sua maior facilidade de assimilação e por parecer mostrar maior eficácia ideológica, além de realizar uma coesão mais forte e assim impelir mais facilmente à ação extrema. Daqui a queda para os níveis de irracionalidade, que é acentuada pelo peso dominante da emocionalidade nos grandes movimentos de massas. Assim se têm desencadeado as mais violentas ações de massas a que se assistiu nos nossos dias. A Intolerância é aqui o motor da ação.

Criando impedimentos à livre expansão da inteligência, ela bloqueia a liberdade criativa, o desenvolvimento científico e o progresso social. Esta será uma das principais explicações para a estagnação das sociedades em que a liberdade civil é sufocada por uma rígida religião do Estado que atrofia as suas potencialidades e dinâmicas de expansão e impede a mobilidade social e a criatividade.

Nas outras sociedades mais desenvolvidas e nas democracias consolidadas, são outras as formas de que se reveste a quebra da Tolerância.

No plano público são formas menos evidentes, sobre as quais podem incidir corretivos eficazes. No plano privado e do trabalho, são formas normalmente mais sutis ou discretas, mas não menos lesivas da integridade moral do indivíduo e da realização profissional.

À primeira vista parecerá, pois, que as formas mais brutais de Intolerância encontrarão menos condições para se expandirem em sociedades com nível cultural mais elevado, de democracia consolidada e que tenham erigido o individualismo como fator central estruturante. Lembremos, por exemplo,

que Margaret Thatcher, no auge da euforia da sua revolução econômica liberal, chegou a dizer: “A sociedade não existe; só existem indivíduos e famílias”. Depois as famílias foram subalternizadas e só ficou o indivíduo.

A verdade, porém, impossível de apagar, é que há também tradições, instituições, laços sociais, normas de comportamento e de responsabilidade coletiva – isto é, sociedades. Ora, é essa mesma sociedade dos indivíduos que gera intencionalmente a marginalização de uma parte de seu corpo. E isso interessa-nos particularmente agora porque na origem de grande parte da violência e intolerância aqui verificada está a concepção da chamada sociedade dos dois terços.

Nunca uma sociedade humana havia colocado deliberadamente, como condição da sua própria estabilidade, a marginalização de uma parte de seu corpo: 1. nem na Idade Média, quando havia formas de solidariedade que permitiam a integração dos grupos sociais inferiores; 2. nem nas primeiras fases das sociedades industriais, em que os “exércitos industriais de reserva” asseguravam a mão-de-obra barata indispensável para o desenvolvimento industrial.

Bem ou mal – conforme o ângulo por que era vista –, a sociedade cumpria sua função. Agora é a sociedade dos dois terços que se apresenta, basicamente, como uma versão moderna da teoria das “duas nações” de Disraeli.

O mais grave não é só o fato de uma minoria da sociedade (os desempregados e suas famílias, os pequenos pensionistas, os trabalhadores eventuais) se ver relegada aos últimos lugares da sociedade. O grave é que esses últimos lugares já não pertençam à sociedade organizada. O grave é que esse um terço seja cada vez mais um apêndice inútil da sociedade. Inútil e incomodamente pesado.

A nossa visão com relação à estrutura social das sociedades industrialmente desenvolvidas deve hoje mudar radicalmente. Aquela camada que no passado era classificada como operariado, hoje quase se poderá classificar como uma aristocracia. As camadas médias também.

Isto significa que a maioria da sociedade usufrui de benefícios nunca sonhados há cinquenta anos, mas que tal não é conseguido por qualquer forma de superexploração do um terço. Este, pelo contrário, constitui uma carga para o resto da sociedade. Assim, a marginalidade social transforma-se em exclusão ativa.

Com essa situação relaciona-se a questão do definhamento da solidariedade social. Questão que é vista cada vez mais no simples plano da Ética, e

não no plano funcional e institucional da sociedade. É o que, nas sociedades ocidentais, cria aquele fenômeno que passou a ser conhecido por “melancolia da democracia”.

Tem sido difícil, em sociedades que mitificam o domínio da maioria, reconhecer os direitos de franjas sociais e minorias. É certo que algumas dessas minorias se afirmam como comunidades, por haver dentro delas fatores de coesão por motivos diversos, mas fortes. Mas a grande maioria dos socialmente excluídos continua dispersa, sem fatores de coesão, mesmo num universo restrito e fora do sistema de relações sociais.

Essa cisão e fragmentação, podemos dizer que conduz inevitavelmente à perda de unidade da própria personalidade. O que é ainda agravado pelo fato de nas sociedades contemporâneas o indivíduo estar no centro, como sujeito único e com um percurso próprio e singular. É o indivíduo contra a massificação, embora seja esta a base da sociedade de consumo, constituindo assim uma das contradições essenciais das sociedades contemporâneas.

Nessas condições, indivíduos ou pequenos grupos tendem a se colocar perante a sociedade na posição de credores, pelo que lhes parece legítima toda ação violenta e desesperada.

COMUNICAÇÃO E TRÂNSITO DE ASPIRAÇÕES

Parece-nos assim mais evidente que os fatores indispensáveis para o funcionamento harmônico de uma sociedade democrática consolidada passam, entre outros, por cinco aspectos essenciais:

1. existência de condições para o desenvolvimento de uma sociedade civil livre e ativa;
2. uma sociedade política autônoma;
3. o império da lei;
4. uma burocracia estatal dependente das normas democráticas de governo;
5. uma sociedade economicamente institucionalizada.

A existência do Estado é assentada numa rede de instituições e normas que estabelecem o relacionamento entre ele e o mercado. A harmonização e

o equilíbrio sociais, tem-se visto que não poderão ser alcançados em regimes de economia dirigida e coletivizada, mas tampouco em puras economias de mercado. É indispensável a gestão simultaneamente flexível e segura da complexidade e da incerteza que fazem parte da essência da Democracia. E, sobretudo, a capacidade de auto-regulação da sua ordem interna e de introduzir corretivos nas relações de poderes como respostas à absorção de solicitações e aspirações sociais, bem como das inovações científicas e técnicas e das renovadas exigências dos contextos econômico e político.

Vê-se assim que não há uma direção de abordagem, mas um complexo de direções que devem conjugar e convergir.

Condição básica é que o Estado não apareça como fomentador da violência e contra os cidadãos, mas visivelmente ao seu serviço. E que seja um Estado com inteira transparência em todos os seus escalões. Isso implica transformações no sistema político que vêm sendo reclamadas nos últimos anos na Europa. Um sistema político e partidário que não se coloque à margem da vivência comum dos cidadãos. Para isso é indispensável o fomento do associacionismo básico como forma de garantir uma participação organizada mais ampla dos cidadãos na vida pública.

Condição básica, também, é o equilíbrio entre o público e o privado na sociedade. Isto é, que o político não domine o social (regimes revolucionários, excessiva autoridade estatal), nem o econômico domine o político (monopólios e grandes concentrações econômicas).

Além de ser necessário um reforço dos mecanismos de relativização na consciência social pela educação para a cidadania democrática e da cultura humanística, com destaque para a sociologia e a história.

Recordem-se as conclusões da reunião, em Estocolmo, dos ministros da Educação dos países da União Européia, em que eles reconhecem ser esta uma direção de trabalho prioritária para combater a intolerância social.

É um caminho longo e difícil, mas que neste momento nos parece o mais eficaz para fazer da Tolerância uma das primeiras bases estruturantes do progresso global da sociedade.

PARA ALÉM DA TOLERÂNCIA

*Celi Regina Jardim Pinto**

Com o fim do século XX não parece haver dúvidas de que é moralmente correto ser tolerante. A tolerância, o respeito às diferenças e a garantia de espaços para a manifestação de novas identidades, princípios compartilhados pela maioria dos pensadores do fim do século, estão presentes em muitos programas de partidos políticos ao redor do mundo e fazem parte de inúmeras declarações resultantes de reuniões de cúpulas promovidas por organismos internacionais. No entanto o entendimento dessas questões não leva mecanicamente a práticas tolerantes na vida cotidiana, nas relações pessoais, na vida política, enfim nos espaços públicos e privados onde se desenrolam as vidas de homens e mulheres. Ao contrário, parece que estamos vivendo uma época de exacerbada violência, de cruéis exclusões, econômicas, culturais, políticas e até mesmo a mais forte delas: a exclusão pela morte, presente nas guerras, em códigos de justiça de muitos países do mundo e principalmente no

* Celi Regina Jardim Pinto, professora doutora em Ciência Política pela Universidade de Essex, Inglaterra. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisas na área de Teorias da Democracia e Participação e Representação Política no Brasil. Capítulos de livros e artigos publicados na temática de sua linha de pesquisa.

genocídio como resultado da fome. Tal constatação não deriva de uma visão catastrófica ou amargamente pessimista de nossa época. Na verdade, as histórias da humanidade têm tido repetidos relatos de violências e exclusões; entretanto, quer pelo estado da reflexão que os seres humanos fazem sobre si próprios hoje, quer pela presença cotidiana das cenas de violência na mídia, nunca os habitantes deste planeta falaram tanto e pensaram tanto sobre as formas da violência e suas conseqüências sobre a vida de cada um.

O mundo está, portanto, necessitando de tolerância. Mas será que a prática da tolerância é a prática recomendável para fazer frente a todos esses acontecimentos?

O presente texto tem como objetivo discutir a noção de tolerância *vis-à-vis* outras noções que informam o fim do século, como as de diferença, de equivalência, de identidade, de particularidades e de universalidade. O que se segue é uma reflexão sobre as potencialidades dessas noções, presentes na análise contemporânea do social, para dar conta das questões suscitadas pela noção de tolerância. Vale deixar estabelecido que a autora deste texto o está escrevendo na perspectiva de quem, à moda antiga, tem a convicção de que as ciências sociais têm a responsabilidade de se apresentar como uma reflexão capaz de, pelo menos, fazer algumas indicações sobre os estrangulamentos e as possíveis vias de superação das condições que impõem vivências tão desiguais, quanto ao gozo dos direitos e dos bens materiais, aos habitantes deste planeta.

APARANDO ARESTAS

Em que pese haver uma espécie de boa vontade generalizada com respeito à noção de tolerância, não me parece ser este um conceito simples. Ao contrário, tal noção é bastante complexa e está prenhe de implicações morais, éticas, religiosas e de relações de poder, podendo ser facilmente intercambiada com as idéias de compaixão, compreensão, amor ao próximo. Todas essas noções são muito meritórias, mas de pouco valor para dar sentido às relações dos homens e das mulheres neste fim do século. Não somos, na qualidade de seres humanos, nem bons nem maus; somos efeitos de histórias incorporadas, de discursos múltiplos que se completam, se contradizem e que nos formam como identidades ao mes-

mo tempo fragmentadas e complexas. É nesse cenário que se constituíram as posições éticas, os sentimentos religiosos de respeito ao próximo, as solidariedades advindas da proteção mútua e as necessidades impostas pelos diferentes momentos das relações de poder nas comunidades humanas. Dentro desse mesmo cadinho nos fizemos violentos, egoístas, competitivos e preconceituosos. Tudo isso deve ser considerado para se enfrentar a noção de tolerância. Portanto, parece-me que, para avançarmos em uma reflexão teórica no campo das ciências sociais, é necessária uma discussão prévia que informe com mais transparência sobre que se está falando quando se fala de tolerância.

Gostaria de começar esta discussão por um conjunto de definições muito simples de tolerância, encontradas aqui e acolá. No *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* lê-se:

Tolerância. [do latim *tolerantia*] 1. Qualidade de tolerante. 2. Ato ou efeito de tolerar. 3. Pequenas diferenças para mais ou para menos, permitidas por lei no peso ou no título de moedas. 4. Tendência a admitir modos de pensar, de agir e de sentir que diferem dos de um indivíduo ou de grupos determinados, políticos ou religiosos. 5. Diferença máxima admitida entre um valor especificado e o obtido, margem especificada como admissível para o erro em uma medida ou para discrepância em relação a um padrão [p. 1 396].

Os diversos significados do vocábulo na língua portuguesa enfatizam sempre o sentido de limite, do máximo permitido: a idéia de permissão, de relação assimétrica está sempre presente. Alguém sempre tem o poder de definir o que ou qual é a medida que será tolerada. Portanto a relação de tolerância é antes de tudo uma relação de poder. No *Longman Dictionary of Contemporary English*, esse sentido é ainda mais forte:

Tolerance. 1. The quality of being able to suffer pain, hardship etc., without being damaged [...] 2. The quality of allowing people to behave in a way that may not please one without becoming annoyed. 3. The amount by which the measure of a value can vary from the amount intended without causing difficulties. 4. The degree to which a cell, animal, plant etc. can successfully oppose the effect of a poison, drug etc [p. 1 165].

No dicionário inglês, o vocábulo está fortemente ligado à idéia de suportar diversidade, dor, pessoas que não dão prazer, efeitos de venenos e drogas. Essas definições dos dicionários, em vez de nos informarem sobre o conceito, colocam-nos frente a sérias dificuldades, pois indicam sempre a existência de resistência e de tensão. Se não houver resistência e tensão, não existe razão para a tolerância. Os sentidos do dicionário levam a pensar o vocábulo *tolerância* como a qualidade de conviver com algo ou alguém que não se aceita. E isso é um grave problema quando se pensa o mundo político do fim do século, quando se reconhece a necessidade de construir formas mais democráticas, justas e igualitárias de convivência.

A tolerância, pensada em termos políticos, pode levar à perigosa idéia do mal menor, da abertura limitada à presença do outro, deixando intacta a fronteira entre quem tolera e quem é tolerado; o segundo não modifica o primeiro. A droga é tolerada enquanto não contaminar o corpo no qual penetra. E a contaminação pensada como subversão é um elemento fundamental quando se está tratando de analisar um momento histórico definido e autoproclamado como multicultural.

A Declaração de Princípios sobre a Tolerância, da Unesco¹, evidentemente avança em relação às simples definições de dicionário, mas ainda assim deixa o cientista social frente a um conjunto de questões sem solução. A declaração se coloca como uma reação à

intensificação atual da intolerância, da violência, do terrorismo, da xenofobia, do nacionalismo agressivo, do racismo. Do anti-semitismo, da exclusão, da marginalização e da discriminação contra minorias nacionais, étnicas, religiosas e lingüísticas, dos refugiados, dos trabalhadores migrantes, dos imigrantes e dos grupos vulneráveis da sociedade e também do aumento dos atos de violência e de intimidação cometidos contra pessoas que exerçam sua liberdade de opinião e de expressão, todos comportamentos que ameaçam a consolidação da paz e da democracia no plano nacional e internacional e constituem obstáculos para o desenvolvimento [p. 10].

O quadro traçado pela Declaração é muito preciso na identificação dos conflitos que dão realidade aos diversos países, grupos e comunidades do

1. Aprovada em Conferência Geral da Unesco na sua 28ª reunião, Paris, 16 de novembro de 1995.

planeta no fim do século. A questão é saber se, para garantir democracia e paz, necessitamos de tolerância, no sentido histórico do termo, ou se há necessidade de que os grupos envolvidos avancem no sentido de rearticular as relações de poder, de ressignificar as diferenças, não no sentido de tolerância, mas no de incorporação como diferença.

O Artigo 1º da Declaração de Tolerância tem como título “Significados da Tolerância”. Em quatro itens trata da difícil tarefa de definir o que se está querendo dizer com o vocábulo. No item 1, *tolerância* é definida de variadas e frustrantes formas. A primeira frase é tautológica: “A tolerância é respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossas qualidades de seres humanos”. Na seqüência acaba por significar tolerância como virtude: “É uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz”. Ora, para além de ser um belo texto, isso nada contribui para que se construa uma sociedade capaz de conviver com as diversidades e as diferenças. Não é possível pensar que as questões das desigualdades, das constantes guerras e genocídios do fim do século possam ser superadas por meio de virtudes e da boa vontade dos habitantes do planeta, sejam elas quais forem.

No item 2 a tolerância é definida como uma atitude ativa que deve ser praticada pelos indivíduos, pelos grupos e pelo Estado. Aí fica a pergunta: Quem deve ser tolerante em relação a quem? Certamente a resposta dos que construíram a declaração é a de que todos devem ser tolerantes com todos. Mas as perguntas que se mantêm são: Por que um Estado será tolerante? Quais os exemplos, na história da humanidade, de Estados tolerantes em situações em que a tolerância não foi requisito para a sua reprodução? Na verdade, parece que estamos frente a um cenário que dificilmente será transformado na direção de relações mais igualitárias e solidárias a partir da garantia de práticas tolerantes. A tolerância e a intolerância são as duas faces de uma mesma moeda. Quem pode ser tolerante, também pode ser intolerante, portanto a tolerância é apenas uma prática de poder exercida por um agente ético ou moralmente correto.

Para o cientista social, há um desconforto evidente em trabalhar com um conceito tão eivado de valores morais, tão dependente do caráter individual. Para a tolerância ser exercida, deveríamos encontrar, em primeiro lugar, alguém que tem poder e exigirmos dele que seja tolerante com os que não o têm. E isso é muito insuficiente. Entretanto reconhecer essa limitação, essa

quase impossibilidade, não implica abrir mão de uma reflexão sobre as relações de poder e sobre alternativas para que as comunidades humanas sejam capazes de conviver na diferença sem que qualquer diferença seja razão para privar indivíduos, grupos e comunidades do pleno exercício da cidadania, dos direitos de acesso a uma vida digna, de liberdade de expressar-se livremente, tendo como único limite as diferenças que se constituem advogando a eliminação desses direitos.

Cabe, portanto, recuperar a noção de tolerância, transformando sua versão minimalista, dada tanto nos dicionários como na própria Declaração da Unesco, em um conceito maximalista, pelo qual se assume que, antes de aceitar o que causa dores, a sociedade tem de pensar as causas dessas dores, talvez para não senti-las mais e superar a necessidade de ser tolerante com elas. O príncipe uma vez teve de ser tolerante, a vida de seus súditos dependia da sua tolerância. Hoje não importa se o príncipe é tolerante ou não, ele já não tem os instrumentos para exercer a tolerância ou a intolerância. Houve uma época em que as mulheres só podiam trabalhar se seus maridos fossem tolerantes e lhes dessem autorização; hoje não interessa essa tolerância. Frente à lei pelo menos, os homens já não podem exercê-la. Pedir aos poderosos do mundo que sejam tolerantes é pedir muito pouco nessa transição de séculos. É reconhecer como justas as relações de poder que constituem os tolerantes e os tolerados.

Em que pese a todas essas limitações, não é sem propósito que em 1995 a Unesco tenha se reunido para escrever uma Declaração de Tolerância e que a noção, há tempos meio abandonada, passe agora a ter uma interessante presença. Nunca na história dos seres humanos tantos discursos constituíram tantas identidades, nunca tantas diferenças conviveram lado a lado, mas isso não veio acompanhado pela diminuição da miséria, da exclusão, dos genocídios, das guerras. É no encontro dessas duas realidades que faz sentido pensar em formas de convivência e, mais do que isso, em superação de preconceitos e exclusões associados a identidades.

SUPERANDO A TOLERÂNCIA

A noção de tolerância está muito associada à multiplicidade de identidades, novas e antigas, que buscam espaços de legitimidade para suas práticas específicas. A particularidade, o diferente e o único passam a ter grande cen-

tralidade. Tais cenários apontam para uma fragmentação, para a ruptura com os valores gerais, com os princípios dados como universais. O planeta começa a se mostrar muito diferente quando aquele que não obedece às normas estabelecidas pelos princípios dominantes deixa de ser um desviante e passa a ser somente uma diferença, com direito de expressão, com direito à cultura, a corpo, a posturas políticas etc., deixando de ser uma anomalia que deve ser suprimida ou que deve mesmo ser tolerada para que o normal exista.

Essa é uma ruptura profunda, que atinge a todos e que modifica a cada um e não somente àqueles que se constituem como novos. Muitos são os exemplos: um, bem presente no contexto brasileiro, é o da discussão sobre a união legal entre homossexuais, proposta como projeto de lei no Congresso Nacional. Esse projeto criou um clima de grande tensão, decorrente do fato de que a presença do homossexualismo como publicamente reconhecido modifica a identidade do heterossexual, que deixa de ser a identidade sexual aceita para ser apenas uma das identidades aceitas. Além dos efeitos emocionais que isso pode provocar nas pessoas – tema que não é preocupação deste trabalho –, o reconhecimento legal do casamento homossexual muda as relações de poder na sociedade, dá voz a grupos calados, distribui riqueza por meio de benefícios da lei, legitima comportamentos até então relegados à ilegalidade, que os excluía.

A identidade homossexual não é a única a buscar o seu lugar no discurso que enuncia os sujeitos sociais, rompendo relações de poder, já tão estabelecidas que chegam a ser vividas como naturais. Essa realidade multifacetada e multicultural que a nós se apresenta não é o resultado de exercícios de tolerância, mas de implosões sucessivas de discursos que ordenavam as enunciações. Parece ser possível identificar dois movimentos acontecidos no pós-guerra como fundadores desses novos discursos: primeiro, a implosão do antagonismo essencialista entre o proletário e o burguês, proposto pela tradição marxista, por meio da eclosão de novos movimentos sociais; segundo, a movimentação de imensos contingentes populacionais em direção ao hemisfério norte na busca de sobrevivência e que maculou a tradição iluminista ocidental. Uma instigante discussão poderia derivar dessas constatações, mas meu objetivo é apenas localizar o cenário de uma nova realidade.

A multiplicação das identidades dá o conteúdo para o discurso da fragmentação e, por via de consequência, dá espaço para a noção do particular em contraposição ao universal. A ameaça ao universal aparece por sua vez

em muitos discursos como a ameaça aos direitos universais conquistados pela humanidade e, por efeito disso, como uma porta para a intolerância, já que nada mais está garantido *a priori* como verdade que deva ser respeitada.

Entretanto, deve-se ter presente que o universal não garante a aceitação do outro – muito pelo contrário, o universal pode ser altamente excludente. Como informa Laclau: “Valores universalistas de Occidente son el coto privilegiado de sus grupos dominantes tradicionais” (Laclau, 1996, p. 69). O universal tal como foi constituído a partir do século XVIII tem trabalhado no sentido do apagamento das diferenças. O universal tem tido o direito de ser intolerante com a diferença. Tendo a verdade, pode garantir a não-existência de diferenças entre os homens e as mulheres, daí o não-reconhecimento de relações de poder entre eles e conseqüentemente a não-legitimidade de qualquer política que vise eliminar essa relação. Tanto o discurso liberal dos direitos dos homens como o discurso marxista referente ao fim da única diferença por ele reconhecida, a diferença de classe, são discursos que não admitem as diferenças como constitutivas das sociedades que propõem: ambos não têm problemas com o conceito de universal. Isso é bastante simples de entender na medida em que, para esses discursos, as diferenças devem ser superadas, não podem permanecer nas utopias aí construídas.

A questão do universal e da universalidade dos direitos é uma presença central quando se pretende levar a afeito uma discussão sobre a multiplicidade de identidades, sobre a lógica da diferença e sobre a luta pelos direitos de essas pluralidades se expressarem plenamente. A noção de universal – e principalmente de direitos universais – sempre esteve calcada no pressuposto de que todos eram iguais e deveriam ter, portanto, direitos iguais, em que pese às suas eventuais diferenças. Esse princípio, que parece bastante justo, só se concretiza, entretanto, se forem ignoradas as diferenças constituídas por desigualdades: efeitos de posição de classe, de etnia, de gênero, de cultura fazem com que sujeitos dotados dessas identidades tenham possibilidades muito diversas de usufruir os direitos universais, que paradoxalmente só são universais porque não reconhecem as desigualdades.

Entretanto, a consideração dessas diferenças suscita duas questões para a discussão: a primeira diz respeito à possibilidade da multiplicação das diferenças; a segunda, a sua constituição como desviante. Ambas as questões trazem sérias implicações para a ética dos valores e dos direitos universais. Se a sociedade admite um número sem limite de diferenças e garante a elas

o direito de representação, pode-se chegar à violação de preceitos democráticos básicos. Se todas as diferenças devem ser incorporadas, a fragmentação pode tornar-se uma estratégia política de hiper-representação. Quais são os limites desse processo? Encontro para essa pergunta dois ensaios de resposta. Os limites podem ser os do próprio processo com seus freios, suas contradições e antagonismos, ou podem ser resultado de estratégias e projetos políticos, fragmentadores ou articuladores.

O analista deve ter muita parcimônia para não cair em dois tipos de interpretação bastante correntes atualmente. Primeiro, o fato de ter havido nas últimas décadas uma proliferação de identidades não é, de forma alguma, um indicador de que esse fato tende a se aprofundar. Só a análise muito cuidadosa dos modos como cada identidade tem-se formado – como eles se transformam, que alianças fazem, quais as oposições em jogo – permitiria traçar alguma tendência. Segundo, devemos livrar-nos radicalmente de uma espécie de euforia ingênua em relação à proliferação das diferenças. Constatá-las, buscar suas condições de emergência e suas potencialidades, em vez de simplesmente festejá-las, parece ser um bom caminho.

Vale neste momento um parêntesis para pensarmos as possibilidades desses cenários. Em primeiro lugar, quero chamar a atenção para o perverso movimento de divisão que os sujeitos autopromovem para aumentar sua potencialidade de representação. Se em um fórum cada nova identidade torna-se uma voz ou um voto, a estratégia da divisão em nada contribui para aumentar a democracia, podendo agir exatamente de forma contrária, multiplicando direitos exclusivos e privilégios. Esse tipo de cenário está bastante presente, por exemplo, em comunidades acadêmicas, em que a multiplicidade de recortes científicos, departamentos e associações corresponde muitas vezes apenas a uma busca de aumento de poder por meio de uma hiper-representação. O mesmo pode acontecer com os chamados movimentos sociais, que, a partir de uma constituição original muitas vezes envolvendo rupturas radicais, começam a se multiplicar em outras identidades; o movimento feminista, em muitos países ocidentais, o movimento negro no Brasil e tantos outros muitas vezes tornam-se tão multifacetados que perdem a capacidade de se apresentar como interlocutores ou mesmo como pólo de articulação de lutas.

A segunda questão referida acima diz respeito a um processo que inverte o próprio sentido da constituição dessa identidade através do reforço da

diferença como tolerância ao não-normal, àquele que não se enquadra nos limites de uma normalidade. Young, discutindo ações afirmativas que compensem diferenças, introduz uma questão fundamental:

The goal is not to give special compensation to the deviant until they achieve normality, but rather to denormalize the way institutions formulate rules by revealing the plural circumstances and needs that exist, or ought to exist, within them [Young, 1995, p. 202].

Gostaria de chamar a atenção para uma outra limitação de efeito de diferença, que é a da relação da diferença com a não-diferença, bem apontado no pequeno texto citado acima. Quando se fala de diferença, está-se falando de mulheres, negros, índios, velhos, crianças, homossexuais, deficientes físicos e mentais. A lista poderia estender-se, mas certamente dela nunca constariam homens brancos adultos de classe média ou da burguesia. Nesta constatação reside um problema fundamental, pois o reconhecimento de que estamos frente a dois grupos distintos é o reconhecimento de que um é o grupo dos diferentes, o outro é o grupo dos normais. O primeiro se define em relação ao segundo, este se autoconstitui. Eis o cenário em que a tolerância é o limite da possibilidade da igualdade, da justiça, da própria solidariedade.

A questão que se segue é a de como essa problemática, que se dirige à fragmentação, coloca-se frente à necessidade de construir cenários capazes de conjugar diferenças e propostas democráticas que garantam a todos os mesmos meios de gozarem os direitos. Ou seja: de como romper a não-diferença significada *a priori*. As teses de Ernesto Laclau sobre a questão do universal são bastante instigantes para dar partida a uma discussão sobre o tema:

Pero se lo universal resulta de una división constitutiva en la que la negociación de una identidad particular transforma a esa identidad en el símbolo de la identidad y la plenitud en cuanto tales, en tal caso debemos concluir que: (1) lo universal no tiene contenido propio, sino que es una plenitud ausente o, más bien, el significante de la plenitud como tal, de la idea misma de plenitud; (2) lo universal sólo puede emerger a partir de lo particular, ya que es sólo la negación de un contenido particular lo que transforma a ese contenido en el símbolo de una universalidad que lo trasciende; (3) puesto, sin embargo, que lo universal – tomado en si mismo – es un

significante vacío, qué contenido particular va a significar a aquél es algo que no puede determinarse ni por un análisis de lo particular ni por un análisis de lo universal en cuanto tales [Laclau, 1996, p. 34].

A noção de universal como significante vazio permite pensar o processo de fragmentação não como uma ameaça ao universal, mas como a abertura para novas possibilidades, novos conteúdos, na medida em que, por princípio, qualquer conteúdo de qualquer diferença tem potencialidade de ocupar o espaço vazio do universal. Assim, a constituição de uma diferença que radicaliza direitos pode não ser a mais particular de todas as diferenças, mas aquela que necessita, por exigência de sua própria existência, incorporar todos os outros direitos. Pensemos por exemplo em um grupo que se constitua a partir de uma determinada prática sexual historicamente significada como anormal. Ora, esse grupo tem duas possibilidades: negar todas as outras práticas, guetizando-se e constituindo uma verdade, ou incorporar todas as outras práticas, reconstituindo o conceito de normalidade. Esse processo é evidentemente complicado e depende pouco ou quase nada da vontade dos agentes envolvidos, mas trata-se, sem dúvida, de uma possibilidade de construção de democracia radical.

Parece ser possível afirmar que, se o conteúdo do mais radical oferecer-se como universal, estaremos frente à possibilidade de ter um universal o menos excludente possível. A capacidade de incorporação do universal, na medida em que se constitui a partir de uma diferença particular radical, não pode ser entendida como um momento de fechamento e de completude do universal. Não existe espaço para que isso aconteça, e a razão é clara: se tal fosse possível, já não existiria espaço para novas diferenças se concretizarem em conteúdos particulares não presentes no universal. Um universal que incluísse tudo paralisaria o próprio processo histórico. Laclau, falando especificamente a respeito de um projeto de democracia política, coloca da seguinte forma a questão:

Una política democrática: una sucesión de identidades particulares y finitas que intentan asumir tareas universales que las sobrepasan; pero como resultado, no son nunca capaces de ocultar enteramente la distancia entre tarea e identidad y pueden ser siempre sustituidas por grupos alternativos [Laclau, 1996, p. 35].

Talvez seja possível resumir o que se disse acima afirmando que, quanto mais universal forem as práticas, menos necessitaríamos do conceito de tolerância para garantir o mínimo de respeito entre os seres humanos do planeta. Sim, isso é verdade, desde que não assumamos o universal como dotado de conteúdos essenciais e eternos. Barry Clarke, em seu livro *Deep Citizenship*, chama a atenção para uma questão que faz muito sentido nesta discussão:

The politics of the particular rather than the politics of the universal has become a major characteristic of the politics of our time. As citizenship, from its inception, has been concern of the general or universal, it seems irrelevant to the particularities generated by this life politics [Clarke, 1996, p. 42].

A relação entre o universal e o particular é fundamental para discutir a política da diferença e o processo de inclusão das diferenças de modo a superar a complicada noção de tolerância. Como já se chamou a atenção anteriormente, algumas vezes o entusiasmo com as novas identidades e com as políticas da diferença constrói o esquecimento dos efeitos perversos a que esse tipo de prática pode levar. Uma situação é o florescimento de novas identidades, a constituição das diferenças e das possibilidades de inclusão; outra é a fragmentação das identidades, a desarticulação entre elas, coroadas apenas por propaladas virtudes de tolerância.

Novamente Ernesto Laclau oferece uma interessante reflexão, quando fala da multiplicação de identidades novas, decorrentes da

explosión de identidades étnicas y nacionales en Europa del Este y en los territorios de la ex Unión Soviética, luchas de grupos de inmigrantes en Europa Occidental, nuevas formas de protesta multicultural; y de auto afirmación em los Estados Unidos, a lo que hay que añadir toda la variedad de las formas de luchas asociadas con los nuevos movimientos sociales [Laclau, 1996, p. 46].

O autor faz, a partir dessa reflexão, três perguntas que me parecem fundamentais: “Es esta proliferación pensable tan sólo como proliferación – es decir, simplemente en términos de su multiplicidad? Es el particularismo pensable tan sólo como particularismo, a partir de la dimensión diferencial que él afirma? Son las relaciones entre universalismo y particularismo simples relaciones de mutua exclusión?” (Laclau, 1996, p. 46).

Se nos detivermos na constituição das identidades unicamente pela diferença, pensando apenas na proliferação, estaremos frente a um problema que só pode ser resolvido pela tolerância, e mal resolvido, na medida em que tolerar identidades é ao mesmo tempo congelá-las, e não integrá-las. Os entusiastas da diferença e de um multiculturalismo de extração ingênua tendem a ver toda construção de diferença e toda manutenção de diferença como conquistas. Entretanto, deve-se chamar a atenção para o fato de que um número considerável de identidades se constituiu não pelos sujeitos que por intermédio delas foram enunciados, mas pelo seu contrário, pelo dominador. Negros, mulheres, índios, imigrantes, minorias étnicas das mais diversas, todos foram nomeados pelos brancos, homens etc. Características associadas à cor da pele, ao sexo, à condição social ou à localização espacial têm-se constituído historicamente como formas de dominação.

Uma prática que se tem desenvolvido ao longo da história e principalmente neste século é a de corajosamente transformar em qualidades as identidades constituídas como dominadas e inferiores. O dominado, em vez de apagar as diferenças para se tornar igual ao dominador, acentua exatamente as diferenças que o dominador havia construído. O famoso *slogan* “Black is beautiful” é inaugural e paradigmático nesse sentido. Entretanto, se esse processo tem um vigor transformador, traz consigo também o perigo da fragmentação, do isolamento e da perpetuação de uma condição que, antes de ser afirmativa, é histórica. Em seu belíssimo livro *Carne e Pedra*, Richard Sennett, falando do gueto judeu na Veneza do século XV, já aponta para os limites desse processo:

A identidade grupal, forjada pela opressão, não liberta do opressor. O estranho está condenado ao papel de um ser humano irreal na paisagem – como Ícaro, cuja queda não foi notada nem chorada a sua morte. Não resta dúvida que os judeus plantaram raízes e incorporaram a paisagem que os humilhava. Não podemos recriminá-los por constituírem uma comunidade no espaço da tirania, mas, na melhor das hipóteses, sua forma de vida provou ser um escudo, mais do que uma espada [Sennett, 1997, p. 208].

Laclau vai na mesma direção quando fala em diferenças completamente constituídas, sem contato com outras identidades:

La construcción de identidades diferenciales sobre la base de cerrarse totalmente a lo que está fuera de ellas no es una alternativa política viable o progresiva. En la Europa Occidental actual sería una política reaccionaria el que los inmigrantes del norte de África o de Jamaica se abstuvieran de toda participación en las instituciones europeas con la justificación de que ellas poseen una identidad cultural diferente y que las instituciones europeas no les convienen. Deste modo se consolidaría toda clase de formas de subordinación y de exclusión con la excusa de mantener identidades puras. La lógica del apartheid no es sólo un discurso de los grupos dominantes; como dejáramos antes, ella puede también permear las identidades de los oprimidos [Laclau, 1996, p. 58].

Os dois autores chamam a atenção para uma questão fundamental, quando a preocupação é aumento de democracia, de respeito mútuo de direitos, a saber, a exclusão por meio da constituição de identidades isoladas. A tolerância aqui trabalha para acentuar o isolamento. Em uma sociedade machista, racista e excludente, como, por exemplo, a brasileira, esse tipo de questão toma proporções alarmantes. Na medida em que as identidades constituídas como dominadas entram nesse interessante processo de transformação e afrontam com sua presença as forças dominantes, há um perverso processo de guetização: o próprio grupo identitário – e o caso das mulheres foi em certo momento paradigmático – isola-se e não busca a inclusão, mas a afirmação da diferença. Quanto mais afirma a diferença, menos ameaça a identidade do outro, do dominador, no caso. Nessa situação, não é difícil a questão se encaminhar para uma situação de tolerância, na medida em que o reconhecimento da existência não ameaça o espaço próprio do dominador. Algumas vezes essa tolerância se concretiza até em diminuição de custos na dominação, sem mudar fundamentalmente a própria dominação.

A centralidade da noção de diferença, quando se discute tolerância, respeito e direitos, não pode esconder uma outra questão fundamental, que é a do limite da diferença. Uma questão de muito difícil resposta envolve as seguintes indagações: Até onde se admite a diferença? Todas as diferenças devem ser incorporadas como passíveis de convivência? É possível um mundo de diferenças absolutas?

Os dois teóricos que discuti até aqui concordam nisto: que há necessidade de se constituir um elo entre as diferenças, e estas não podem subsistir isoladas. Clarke faz uma distinção entre um projeto mundial e um

projeto para o mundo, tratando de mostrar como, no segundo, é possível encontrar formas de interesse comuns entre as diversidades. Em suas palavras, este último projeto “seeks to discovery the ways in which a variety of narratives can be brought together in a way that requires of each of them a reach towards the common of an act into the universal” (Clarke, 1996, p 76).

A solução de Clarke pressupõe três premissas: primeiro, que exista um universal; segundo que ele não seja pré-estabelecido, mas que seja construído, pois conforme afirma, trata-se de um universal (um projeto para o mundo) *a posteriori*; e terceiro, e talvez mais importante, que caminhar em direção a esse universal não pressupõe a supressão das diferenças. A política aparece como negociação. Em suas palavras isso significa:

The end of history and the commencement of a variety of distinct and different voices implies a variety of different sounds and voice making different sorts of claims on the world. It does not follow from this that all and any claims are permitted. The cultural thug has no licence and the wontonly destructive no place [Clarke, 1996, p. 77].

A construção de um universal a partir de todas as diferenças é dada, no texto de Clarke, pelo menos implicitamente. O comum é construído não pelo apagamento das diferenças, mas pela exclusão das diferenças inadmissíveis. Quando se estabelecem quais são as inadmissíveis, rompe-se com as diferenças fechadas e acabadas, pois para acordar sobre a exclusão deve-se ter no mínimo uma identidade com todas as outras diferenças.

Tal posição vem ao encontro da idéia de cadeia de equivalência, desenvolvida por Ernesto Laclau, como o processo de chegada ao universal: “La dimensión de universalidad alcanzada a través de la equivalencia es muy diferente de la universalidad que resulta de una esencia subyacente o de un principio incondicionado *a priori*” (Laclau, 1996, p. 100).

Laclau então afirma: o que unifica as diferenças é um conjunto de “demandas equivalenciais”, que constituem a dimensão do universal, as quais, a exemplo de Clarke, excluem as diferenças que não dividem entre si as demandas. Em ambas as posições, o que é particularmente importante de reter é a falta de conteúdo do universal anterior à existência do particular ou, em outros termos, do estabelecimento das diferenças.

Encaminhando este texto para o final, gostaria de retomar uma questão que apareceu de forma dispersa nas páginas anteriores: a questão das inclusões e exclusões de diferenças *vis-à-vis* a noção de tolerância e de radicalização da democracia. A inclusão de uma determinada diferença em um dado cenário de forças, em uma dada comunidade, não é um fenômeno simples. Antes de qualquer coisa, deve-se ter presente que a inclusão não é a eliminação da diferença, mas o reconhecimento da diferença; a exclusão, esta sim, é o não-reconhecimento do outro. No mundo europeu medieval, o universal era dado pela totalidade cristã; qualquer prática, qualquer discurso que negasse o universal era simplesmente eliminado como a negação, no caso, da própria condição humana do praticante. Considerando que a humanidade era entendida como a representação da essência divina, e que não se poderia atribuir práticas não cristãs à manifestação divina, os praticantes eram identificados como não-humanos e, portanto, como passíveis de exclusão. O caso das mulheres acusadas de bruxaria e mortas aos milhares na Idade Média européia é um bom exemplo. Ora, a exclusão não é o resultado da falta de virtude, nem a inclusão é em si uma virtude, mas sim ambas devem ser pensadas como um efeito da situação das forças em luta, ou das forças no poder, em um determinado cenário histórico.

A inclusão ou a exclusão são duas situações de que o conceito de tolerância não dá conta. No caso das mulheres-bruxas da Idade Média, poderíamos afirmar sem problema que estamos frente a um caso de simples intolerância. Mas há outros momentos em que as forças no poder toleram, exatamente para não romper o universal, ou seja, para não romper os sentidos do particular que em certo momento tornou-se universal. Vejamos o exemplo do caso do aborto no Brasil. No país praticam-se em torno de 1,4 milhão de abortos ilegais por ano. É do conhecimento de todos a existência de clínicas de aborto, desde as mais simples e precárias até clínicas com atendimento hospitalar de boa qualidade. É sabido que um número significativo de profissionais da medicina faz cirurgias de aborto e que um grande número de médicos e médicas, mesmo não fazendo a cirurgia, indicam colegas que a fazem sem nenhum constrangimento. O aborto é crime no país, e tanto a mulher que se submete como o profissional que faz a cirurgia são passíveis de penas de prisão. Mas as mulheres vão para a capa da principal revista semanal do país dizer que fizeram aborto, sem que nada lhes aconteça. Isso é um caso de tolerância, mas não de inclusão. No aparato legal e no aparato moral dominado pela Igreja católica, o aborto não existe. Não é admitido como passível de ser enunciado.

Qual é a diferença entre não admitir a inclusão da mulher que abortou como sujeito legítimo, o médico ou médica que realizou a cirurgia como exercendo uma atividade legal e a tolerância com a prática? A diferença não é pouca. Tolerar – nesse caso e, penso, em muitos outros – é não poder admitir a não-existência e reconhecer a falta de instrumentos para apagar uma dada realidade. Tal procedimento, entretanto, não ameaça as posições de poder dos profissionais da medicina e do clero católico, entre outros, frente à mulher fragilizada, na medida em que necessita da tolerância desses grupos para não ser punida por se ter submetido a um aborto. Completamente diferente é incorporar a prática entre as práticas reconhecidas e legais. No caso do aborto, recoloca a posição de poder da própria Igreja católica e do poder dos homens sobre as mulheres, de médicos e de juízes. Incluir a prática é aceitar que, por maior diferença que ela possa apresentar em relação às outras práticas legais ou legítimas, ela ainda divide com elas o direito de ser legal. Nesse caso, não se trata de pura tolerância, mas de plena incorporação democrática da diferença.

A inclusão não é simplesmente um ato de soma. As identidades e as diferenças subvertem a soma; a inclusão tanto pode reorganizar os conteúdos do universal como romper esse universal, expurgando alguns de seus elementos a fim de encontrar lugar para o seu próprio conteúdo. A incorporação não se faz sem dor, sem exclusão, sem morte. A radicalidade da incorporação é o limite da tolerância, tanto pela intolerância que expressa o ato de excluir como pelo rompimento da relação de poder que a inclusão pressupõe e que tira do antigo incluído o poder ou o direito de tolerar.

Para concluir a discussão que ensaiei aqui, gostaria de levantar uma questão à luz dos temas desenvolvidos: como ficam os grupos identitários, que foram constituídos ou se constituíram a partir de diferenças, frente a questões referentes à tolerância/particular/universal, inclusão/exclusão/radicalização democrática?

Uma questão difícil, mas que deve ser enfrentada quando se pretende avançar na reflexão sobre a construção de sociedades mais justas, é a tendência de tratar a constituição das identidades como essenciais e, portanto, naturalizadas. A popularidade e a legitimidade, que tomaram a política das diferenças nesse fim do século, têm dificultado muito uma discussão sobre o tema, principalmente quando se está sendo colocado diante de importantes e sucessivas conquistas, no campo dos direitos, por grupos que têm firmado suas identidades por meio da acentuação de diferenças. Para discutir esse tema, deve-se fazer

uma distinção entre a necessidade de atores empiricamente dados, em certo cenário histórico, de constituir-se como essenciais, e a sua essencialidade como sujeitos. Laclau chama esta primeira situação de “essencialidade estratégica”. Para que eu possa constituir-me como uma identidade, não posso ao mesmo tempo constituir-me como uma identidade crítica a ela. Portanto devo constituir-me essencialmente como uma identidade. Isso não quer dizer, entretanto, que minha identidade, só porque é constituída com êxito, sempre repetirá o êxito; isso só é possível no mundo que admite as revelações, ou por meio da manifestação divina ou por uma tomada de consciência que traga a verdade. Fora dessas duas posições, toda a identidade é aquilo que se constituiu no embate com outras identidades, estabelecendo diferenças e construindo equivalências.

Ora, se as diferenças não são essenciais e só se estabelecem no confronto, os particulares tanto quanto o universal também não têm conteúdos definidos *a priori*. Tomemos como exemplo as diferenças que constituem as identidades dos homens e das mulheres: os primeiros a estabelecerem as diferenças foram os homens, que se constituíram como superiores e colocaram as mulheres como inferiores. A diferença foi reapropriada pelo movimento feminista, que buscou romper a assimetria das posições das duas identidades nas comunidades humanas, reconstruindo-as a seu favor. Tais movimentos têm sido constantes no caso das etnias e opções sexuais.

Discutir a condição não essencial de todos esses grupos torna-se muito difícil quando se está envolvido em realidades em que o simples fato de ser mulher, negro ou *gay* torna as vidas das pessoas mais pobres, mais difíceis e mais infelizes, mas isso deve ser enfrentado, e a pergunta que nos fazemos é se o caminho seria a superação das diferenças.

Uma solução como essa se mostra bastante truncada, mas não pode ser abandonada completamente. Ao mesmo tempo, nada nos garante nem a superação nem a manutenção das identidades. Suas histórias futuras dependem das formas com que esses grupos identitários se constituirão, com que outros grupos farão alianças (com quem estabelecerão equivalências), em relação a que grupos se constituirão como antagônicos.

Ao longo deste texto tratei de apontar as implicações contidas na noção de tolerância e seus limites para dar conta do complexo cenário multicultural do fim do século. Ao concluir gostaria de deixar para discussão os problemas contidos em uma outra noção que propositalmente fiz aparecer repeti-

das vezes: a noção de poder. Se, como argumentei, os tolerantes só o são porque têm poder, para que a relação assimétrica entre os tolerantes e os tolerados mude de qualidade a discussão toma outra direção: devemos redirecioná-la no sentido de buscar formas de redistribuição de poder na sociedade que tenham como resultado o fim da necessidade de alguns grupos identitários dependerem da tolerância para garantir até mesmo suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLARKE, P. B. 1996. *Deep Citizenship*. London, Pluto Press.
- UNESCO. 1995. Declaração de Princípios sobre a Tolerância. Conferência Geral da Unesco em sua 28ª reunião. Paris, Unesco.
- FERREIRA, A. B de H. s/d. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- LACLAU, E. 1996. *Emancipación y Diferencia*. Buenos Aires, Ariel.
- LONGMAN DICTIONARY*.

II

CRIANÇAS E ADOLESCENTES CULTURAS E MOMENTOS DIVERSOS

Só há necessidade de tolerar o outro e seus costumes quando é extremamente difícil fazê-lo. Só se apela para a tolerância quando surge o intolerável.

Bernard Williams

Primeiro Formar as mentes

[...] os acordos econômicos e políticos entre os governos não bastavam para constituir as bases da construção de um mundo mais próspero e seguro. Semelhante meta exige também a solidariedade intelectual e moral da humanidade a partir de valores universalmente reconhecidos, como o respeito ao direito internacional, aos direitos humanos, às liberdades fundamentais e à dignidade da pessoa humana. É na mente dos homens e das mulheres que devem erigir-se com maior firmeza os baluartes da paz e dos direitos humanos. Estes devem figurar nos programas escolares desde os primeiros anos de estudo. Tal atitude constitui a melhor forma de forjar as atitudes, moldar os comportamentos e preparar cada indivíduo para exercer seus direitos e assumir suas responsabilidades.

Federico Mayor

ESTUDANDO A CRIANÇA E A FAMÍLIA EM SEU CONTEXTO: PARA UMA ABORDAGEM CULTURAL DA TOLERÂNCIA

*Jonathan Tudge**

O argumento que pretendo defender neste artigo é o da importância de levar a cabo pesquisas transculturais ao estudar famílias e crianças. Entretanto, é preciso fazer esse tipo de pesquisa não para comparar, contrastar ou encontrar o que é universal no desenvolvimento, mas para entender as relações entre os contextos culturais dos quais nossos “sujeitos” de pesquisa são retirados e a forma como estão se desenvolvendo. Isso é essencial quando se quer aprender a ser tolerante com os valores e costumes de grupos diferentes dos nossos próprios. No entanto a maioria dos pesquisadores interessados na temática do desenvolvimento assume uma abordagem “monocultural” em suas pesquisas e vê as diferenças nos ritmos do desenvolvimento como sendo fruto de fatores individuais, e não culturais. Na verdade, a abordagem mais comumente escolhida pode ser equiparada à imagem que se faz dos peixes vivendo no oceano. Pode-se facilmente concordar em que os peixes não estão cientes de que vivem debaixo da água; eles simplesmente partem

* PhD em Educação, docente da North Caroline University em Greensboro. Pesquisas na área das práticas educativas de crianças, projeto transcultural envolvendo seis países, tendo por base a abordagem ecológica de Bronfenbrenner. Livros e artigos publicados na temática de sua linha de pesquisa.

do fato de que esse é o único lugar para viver. Entretanto, quando são pescados eles se tornam rapidamente cientes de que existem outros mundos além do seu, o aquoso.

Não posso falar dos cientistas em geral, mas os das áreas que conheço melhor (psicologia do desenvolvimento e minha própria área, desenvolvimento humano e estudos familiares), ao menos aqueles nos Estados Unidos, são muito parecidos com esses peixes. Temos a tendência de conduzir as nossas pesquisas entre famílias e crianças do mesmo grupo cultural do qual fazemos parte – “pesquisadores brancos de classe média nos Estados Unidos tendem a estudar crianças brancas de classe média”. Partilhamos dos mesmos tipos de valores, crenças e noções do que seja uma “boa” educação infantil como os participantes dos nossos estudos. Nesse caso, a cultura que compartilhamos fica inexplorada ou mesmo inconsciente. Como disse Harkness: “A cultura é [...] invisível” (1980, p. 8). Mesmo quando estamos cientes de outros mundos além do nosso, existe uma forte tendência a assumir que aquele no qual habitamos é o “melhor” e constitui o padrão contra o qual os outros devem ser julgados. LeVine salientou: “Divergências desse padrão são interpretadas não como caminhos alternativos para o desenvolvimento de crianças normais, mas como condições de deficiência ou privação, representando um ambiente menos adequado para educar crianças” (LeVine, 1989, p. 54).

LeVine (1989) argumenta que existem três pressuposições feitas por muitos dos que estão interessados no desenvolvimento infantil e que levam a menor probabilidade de que o desenvolvimento seja estudado em seu contexto cultural. *A primeira é a que ele denominou pressuposição otimizadora*, que já mencionei – e que seria a tendência a acreditar que os padrões de educação de crianças a que estamos acostumados, nós que fomos socializados na classe média e profissionais que atuam nela, constitui a melhor maneira de criar e educar crianças. Outras formas seriam, por definição, menos adequadas. Se estivermos interessados em entender as aptidões das crianças à medida que crescem, o argumento continua válido: Por que estudar crianças em ambientes outros que não os considerados como ótimos?

A segunda pressuposição é a do desenvolvimento endógeno – isto é, de que o desenvolvimento é minimamente ou apenas superficialmente afetado por aspectos do ambiente, na medida em que este esteja dentro dos padrões “mediamente esperados”. Os desenvolvimentistas que assumem essa postura admitem, por exemplo, que o contexto cultural afetará a língua a ser apren-

dida, mas afirmam que a cultura tem pouco a ver com a maneira de a língua ser aprendida ou a cronometragem da sua evolução.

A terceira pressuposição é a do rigor metodológico – de que o desenvolvimento é mais bem entendido conduzindo-se *pesquisas cuidadosamente controladas e replicáveis*. Dados obtidos por outros meios menos rigorosos, como os advindos de descrições etnográficas ou de estudos das atividades diárias que ocorrem em situações típicas, são desconsiderados por aqueles que assumem essa posição. Meu argumento é que não existe nada de errado nesses tipos de estudos que exigem rigor; simplesmente devemos ter em mente que a sua importância se origina do fato de que eles são planejados para nos dizer algo sobre o desenvolvimento atual das famílias e das crianças. Por consequência, portanto, é necessário estudar o desenvolvimento não exclusivamente no laboratório, mas no ambiente em que ele costuma acontecer. Como disse Bronfenbrenner, “é igualmente essencial para a ciência básica que nós entendamos como a codificação opera no aprendizado da leitura, como a memória funciona em testemunhos de tribunal, ou como a atenção seletiva funciona no ambiente familiar e no de trabalho, e como tais processos se desenvolvem” (1993, p. 6).

Grande parte do artigo de LeVine (1989) está voltada para a refutação de cada uma dessas pressuposições, usando dados de *pesquisas relativas a diferentes culturas* para argumentar que os padrões de educação infantil que, por exemplo, não se encaixam nos de famílias brancas de classe média dos Estados Unidos são, fora de dúvida, inferiores em termos de resultados considerados válidos para esses tipos de famílias dos EUA. Há claramente problemas causados por se assumir uma abordagem do desenvolvimento familiar e infantil que admite a existência de uma simples “varinha de medição”, contra a qual valores, crenças e costumes de uma cultura possam ser comparados, colocando-se as práticas de uma dada cultura no topo e as de outras embaixo, baseando-se na medida em que elas apresentam as qualidades do “melhor” grupo. Quero ir além, entretanto, e dizer que é necessário assumir uma abordagem mais relativista, uma que leve em consideração os costumes locais, os valores, os objetivos de cada grupo cultural que esteja sendo examinado. Usando a linguagem da metáfora da pescadora, para compreender o peixe é preciso entender a natureza da água em que ele nada.

Existem pelo menos duas perspectivas teóricas que são relevantes para esse argumento – as de Lev Vygotsky (1987), Van der Veer & Valsiner (1994)

e Urie Bronfenbrenner (1987, 1993), ainda que a abordagem sistêmica em que ambas se baseiam tenha um histórico que alcança pelo menos o fim do século passado (Cole & Engeström, 1993; Tudge, Gray & Hogan, 1996; Van der Veer & Valsiner, 1991). O ponto crucial do argumento é que o desenvolvimento só pode ser entendido no seu contexto histórico, cultural e interpessoal. Isso significa que o desenvolvimento não pode ser entendido só pela referência a esses contextos, da mesma forma que não se pode afirmar seja o desenvolvimento compreendido apenas pela referência a aspectos do indivíduo. Pelo contrário, precisamos considerar as inter-relações complexas entre os *sujeitos* em desenvolvimento e os contextos em desenvolvimento nos quais eles estão situados. As relações entre contexto (interpessoal e cultural-histórico) e os *sujeitos* são múltiplas, multidirecionais e complexas, e não é possível entender desenvolvimento enfocando somente um único aspecto.

Na formulação de Bronfenbrenner (1993), o modelo apropriado de desenvolvimento foi por ele denominado *Pessoa-Processo-Contexto-Tempo*. Entender o desenvolvimento significa levar em conta o que Bronfenbrenner determinou como “características propulsoras do desenvolvimento” que cada um tem, tais como a sua personalidade, a sua inclinação para explorar os seus ambientes, estruturar e reestruturar tais ambientes, e as suas crenças sobre o modo como eles funcionam.

Ele definiu o *contexto* em uma variedade de modos, indo dos mais locais (casa ou escola, por exemplo, se o enfoque está no desenvolvimento de crianças) para aqueles que ficam no nível da cultura ou da subcultura.

Com relação ao *processo*, Bronfenbrenner quis dizer duas coisas. Numa primeira ele colocou o processo no sentido dos mecanismos de ligação que relacionam contexto e indivíduo, enquanto numa segunda ele usou o processo no sentido das atividades cotidianas, papéis e relações que as pessoas vivem – os processos *proximais* que ele denominou “motores do desenvolvimento” (1993).

Bronfenbrenner também usou o conceito de *tempo* de dois modos distintos. O tempo está necessariamente envolvido quando se estudam os processos *proximais*, uma vez que estes são os que devem prosseguir com o tempo e precisariam ser estudados ao longo do tempo. O tempo também é importante no seu significado histórico, uma vez que para o desenvolvimento de qualquer indivíduo em qualquer contexto sempre se deve situá-lo em seu tempo histórico. Membros de uma mesma faixa etária passarão pelos mesmos eventos históricos no mesmo período do seu curso de vida e, como Elder e seus cole-

gas (Elder & Caspi, 1988) tão convincentemente mostraram, é provável que trajetórias de desenvolvimento sejam diferentes para faixas diferentes.

A partir dessa perspectiva não faz sentido falar sobre desenvolvimento individual fora do contexto no qual ele está situado, nem tampouco falar sobre contextos separados do conjunto particular de indivíduos que fazem parte deles. Para contextualizar essa declaração, seja-me permitido o jogo de palavras, eu gostaria de considerar a cultura como o contexto mais influente quando se tenta entender como as crianças se desenvolvem.

O que queremos dizer por cultura ou por grupo cultural?

O termo *cultura* não é fácil de definir, mas para mim significa um grupo marcado por um conjunto distinto de valores, crenças, práticas e instituições, um grupo que vê a si mesmo como distinto de outros grupos e que tenta *instilar* os mesmos valores e práticas nos jovens. Esses valores, crenças, práticas e instituições são formados historicamente e sofrem mudanças com o passar do tempo, na medida em que as culturas entram em contato crescente com outras culturas tanto quanto com recessões e guerras que acontecem. Eles também mudam a cada nova geração, e embora os membros da geração mais velha (aqueles que são competentes nas chamadas práticas valorizadas) tentem passar os seus valores para a próxima, os modos por que esta os compreende e assume como seus nunca são exatamente os mesmos.

Assim, as culturas podem ser pensadas como sinônimos de sociedades, no sentido de que as pessoas do Brasil têm valores e práticas diferentes das pessoas dos Estados Unidos e da Inglaterra. Porém em todas as sociedades (Brasil e Inglaterra incluídos) há muitos grupos culturais diferentes, chamados subculturas. A região de um país é uma fonte importante dessas diferenças subculturais – as pessoas que cresceram como paulistas não são como as do Rio Grande do Sul ou do Nordeste. Entretanto as diferenças regionais não contam a história inteira. Pessoas que cresceram nas favelas que escalam os morros do Rio vivem a cerca de alguns quilômetros daquelas cujos *flats* de cobertura olham por sobre Copacabana e o oceano, e nesse caso não nos devemos preocupar com a existência de muita semelhança de valores, convicções e práticas entre eles. Aspectos da classe social, quer se refiram à renda, ocupação, educação ou a uma combinação de todas elas, diferenciam grupos de pessoas tanto quanto o faz a região. Etnia, ou raça, também é um bom exemplo de fatores subculturais. No Rio Grande do Sul, por exemplo, as pes-

soas se orgulham de sua descendência italiana, portuguesa ou alemã; as que moram em Caxias do Sul alegam que os seus valores ítalo-derivados têm pouco em comum com os da comunidade alemã de Novo Hamburgo.

De onde vêm esses valores, convicções e práticas diversos? Claramente eles são historicamente derivados e são passados adiante (no entanto, mais ou menos, nunca como uma cópia direta) de geração para geração. Como Vygotsky e Bronfenbrenner diriam, é impossível entender uma cultura sem entender seu desenvolvimento ao longo de seu tempo histórico.

Mas como eles são passados adiante, de geração para geração?

Nas palavras de Bronfenbrenner, valores, crenças e práticas são parte do grupo cultural como um todo (parte do “macrossistema”), mas é nos vários microssistemas em que as crianças vivem (casa, escola, amigos e comunidade) que elas aprendem os valores, práticas e assim por diante. Elas conseguem isso participando com outros, alguns dos quais (freqüentemente, mas não exclusivamente, adultos) são mais competentes nas práticas consideradas valorizadas pelo grupo que mais claramente representam e tornam disponível às crianças os valores e convicções que são considerados apropriados. Ao mesmo tempo, as próprias crianças estão ativamente envolvidas na tentativa de conferir sentido ao grupo em que nasceram. Algumas fazem isso com maior vigor que outras, algumas estão mais ativamente interessados em forçar os limites, e há quem seja mais cauteloso no tentar coisas novas, experimentando papéis. Mas todas elas jogam com as possibilidades, vendo o que é encorajado, descobrindo o que acontece quando fazem coisas que são desaconselhadas, desempenhando papéis e práticas a que estão expostos. Entendem essas coisas não como os adultos o fazem, é claro, mas as interpretam sob a perspectiva oferecida por suas experiências anteriores.

As crianças na maioria dos grupos subculturais estão expostas a mais possibilidades do que aquelas disponíveis aos membros da sua própria subcultura específica. A maioria das crianças no Brasil, por exemplo, freqüenta escolas nas quais encontrará diferentes (e às vezes *adequados*) conjuntos de valores, práticas e competências que se espera que elas dominem. A maioria das crianças está exposta às imagens, idéias e valores representados por programas de televisão que são vistos por todo o país e que, em alguns casos, foram criados fora do Brasil. Os valores, crenças, práticas e idéias aos quais estão expostas, as coisas que se espera sejam capazes de dominar não são, assim, exclusivas do seu próprio grupo particular, embora as interpretações dos

valores da sociedade mais ampla possam ser diferentes em cada grupo. Crianças em todos os grupos subculturais no Brasil estão vivendo em uma sociedade com uma história compartilhada, e todas experimentam (embora de modos diferentes) os efeitos das flutuações econômicas e as ramificações das decisões políticas. Os efeitos de uma recessão econômica podem ser experimentados assim de maneiras bem diferentes por crianças cujos pais perdem os seus empregos, ou que já estão vivendo perto da pobreza, do que por aquelas cujos pais são ricos ou têm ocupações menos influenciadas por flutuações econômicas.

Até que ponto há evidência de que as crianças de grupos culturais diferentes venham a aprender conjuntos diferentes de competências, práticas e conjuntos de valores e crenças?

A resposta imediata é que existe uma forte evidência, vinda de pesquisas transculturais realizadas por antropólogos culturais ou por aqueles que assumem uma abordagem cultural do desenvolvimento humano. Por exemplo, há uma grande quantidade de pesquisas que contrastaram os comportamentos de famílias nos Estados Unidos com famílias de várias partes do mundo não industrializado (Whiting & Edwards, 1988; Tudge *et alii*, no prelo). Sabe-se assim que os grupos culturais diferem largamente em termos de fatores como: a idade apropriada para desmamar um bebê; até quando seria adequado que a criança dormisse com os seus pais; quando valeria a pena tentar comunicar-se verbalmente com crianças pequenas; quando se esperaria que as crianças fossem independentes; que tipos de coisas são apropriadas para meninos e meninas de idades diferentes; se os adultos deveriam ou não tentar adivinhar as intenções das suas crianças; e uma infinidade de outras coisas. Semelhantemente, as habilidades que se espera sejam as crianças capazes de dominar são bastante diferentes em grupos culturais diferentes. Em algumas instâncias, tocar um tambor é uma das habilidades mais valorizadas, em outras poderia ser cortar e coser roupas, tecer em uma fiandeira, equilibrar uma rodinha com um arco, aprender a ler ou a usar um computador e assim por diante.

Quando se comparam crianças pelas culturas que variam em termos de industrialização e escolaridade (o enfoque típico da maioria das pesquisas transculturais realizadas por norte-americanos), é relativamente fácil perceber que usar o mesmo padrão de medida para avaliar competência faz pouco sentido. A capacidade de usar um computador será de pouco valor para uma

criança de Efe que mora nas florestas tropicais do Congo; semelhantemente, a capacidade de matar pequenos animais com um arco seria de pouco valor para a criança de pais de classe média em São Paulo, com a possível exceção de um interesse em arco e flecha como um esporte.

O mesmo argumento pode ser colocado, porém, por estudiosos que examinam subculturas dentro de uma única sociedade. Nos Estados Unidos, essa posição foi bem defendida por Ogbu (1981, 1985), um antropólogo cultural que estudou as diferentes idéias do que seria competência entre membros de diferentes tipos de grupos minoritários no EUA. O ponto de vista de Ogbu é que um único padrão de medida de competência não pode ser usado quando se examinam a comunidade majoritária (branca) e comunidades minoritárias. Isso porque as diferentes minorias tiveram histórias diversas e variados conjuntos de experiências que se originaram de suas histórias. Ele contrasta minorias voluntárias, aquelas que vieram para os Estados Unidos com o fim de buscar uma vida melhor, e minorias involuntárias – especificamente os americanos nativos (estado involuntário como resultado de conquista) e afro-americanos (estado involuntário por terem sido trazidos como escravos). Independentemente do fato de que nem um único americano nativo vivo foi conquistado e de quem nem um único afro-americano é escravo atualmente, o impacto de eventos históricos e experiências de passado continua sendo sentido, particularmente nos modos como os membros desses grupos subculturais minoritários interagem com os da subcultura majoritária dominante. Os efeitos também continuam sendo sentidos em termos das diferentes competências que os membros desses grupos valorizam. Os brancos nos Estados Unidos não estimam, nem as suas crianças têm de ser ensinadas a apreciar, o que significa ser negro em uma sociedade em que atitudes racistas são comumente expressas e vivenciadas.

Shirley Brice Heath (1983) levou esse argumento ainda mais longe, considerando as variações de classe social. Estudando o início da alfabetização em três comunidades da mesma área do Sudeste dos Estados Unidos, ela verificou que a classe social, tanto quanto a raça, fazia diferir as crenças sobre o modo como as crianças deveriam aprender a ler e as próprias práticas de alfabetização. Essas diferenças refletiam o fato de que as famílias brancas da classe média, brancas da classe trabalhadora e negras da classe trabalhadora tinham idéias claramente diferentes sobre como ensinar a ler e escrever e sobre as competências que deveriam encorajar suas crianças a alcançar. As famílias brancas da classe média estudadas por Heath tinham muitos livros

para crianças, e enquanto liam com as suas crianças estavam preocupadas em ajudá-las a unir as palavras do texto com as suas próprias experiências. Os pais brancos da classe trabalhadora também tinham livros e encorajavam seus filhos a ler, mas sua meta primeira era que aprendessem as palavras corretas e tendiam a exigir exatidão de suas crianças. Contrariamente, as famílias negras da classe trabalhadora tinham poucos livros destinados às crianças, mas seus filhos eram encorajados a participar em ricas atividades de contar histórias. Não surpreende, pois, que Heath tenha verificado que várias das competências desenvolvidas pelas crianças diferiam de acordo com os valores e práticas de seu grupo cultural.

Minha própria pesquisa (Tudge & Putnam, 1996; Tudge *et alii*, no prelo) provê um quadro um tanto semelhante – que os valores e crenças sobre a educação de crianças são diferentes em comunidades culturais diversas. Estamos interessados tanto em diferenças transculturais (no momento estamos analisando dados de famílias dos Estados Unidos, Rússia, Estônia e Coréia) como em diferenças subculturais em cada uma dessas sociedades. Uma das diferenças subculturais-chaves que enfocamos é a classe social – em nossas amostras, metade das famílias apresenta pais que têm nível educacional alto pelos padrões do país e têm uma ocupação profissional (classe média) e metade tem pais que não possuem alto nível educacional e cujos empregos são não profissionais (classe trabalhadora). Nossos dados mostram, como era de esperar, algumas diferenças atribuíveis à sociedade ampla em termos de valores e crenças, mas mais notáveis são as diferenças subculturais relacionadas com a classe social. Famílias da classe média, em cada sociedade, muito mais provavelmente irão valorizar a autonomia em suas crianças (em outras palavras, querer que elas se tornem independentes), ao passo que as famílias da classe trabalhadora, em cada sociedade, mais provavelmente preferirão que suas crianças aprendam a seguir regras.

Pelo menos tão interessante quanto o fato de que pais de grupos de classes sociais diferentes têm valores diferentes para suas crianças é que as atividades das quais as suas crianças se ocupam também diferem. Como parte desse estudo, observamos cada criança durante vinte horas no curso de uma semana, captando o equivalente ao período de um dia de vigília nas suas vidas. Seguimos as crianças aonde quer que elas fossem, em casa, no seu local de educação infantil, com amigos ou nas lojas. Estávamos interessados nos tipos

de atividades em que se engajavam, como essas atividades começavam, como a criança se envolvia nessas atividades com seus colegas e assim por diante. Um único exemplo servirá para mostrar que as crianças de classes sociais diferentes se envolvem de maneira diferente em certos tipos de atividades. Em nossos grupos dos EUA, as crianças de famílias da classe média eram muito mais suscetíveis de se envolver em lições de leitura, escrita, matemática e colorir do que as de famílias da classe trabalhadora. Por outro lado, as meninas estavam mais envolvidas em atividades interpessoais do que os meninos (lições sobre como ser bom, agradável ou ajustar-se aos outros). Isso foi interpretado como indicando que os meninos de classe média mais provavelmente se envolviam com lições acadêmicas, enquanto as meninas da classe trabalhadora dirigiam-se muito mais às lições interpessoais.

Não se trata simplesmente de constatar que pais da classe média e de classe trabalhadora tenham valores diferentes para suas crianças e então assegurem que elas se ocupem de atividades diferentes. Mais surpreendente é o fato de que as crianças, mesmo na idade de quatro anos, tenham entendido quais atividades são esperadas delas, quais lhes são mais apropriadas. Estávamos interessados não somente nos tipos de atividades em que essas crianças se engajavam mas em *como* elas eram começadas. Muitos desses diferentes tipos de lições, por exemplo, foram começados por adultos. Porém muitos deles foram iniciados pelas próprias crianças, que tinham aprendido o que era esperado delas. A implicação desse fato é que o que se espera, o que é apropriado e o que conta como competência é diferente para crianças da classe média e da classe trabalhadora, meninos e meninas, e que essas coisas já foram ensinadas antes de a criança entrar na escola. Crianças da classe média, particularmente os meninos, aprenderam quais habilidades acadêmicas são importantes para eles; contrariamente, crianças da classe trabalhadora, particularmente as meninas, aprenderam que para elas é importante aprender a se dar bem com os outros, comportar-se adequadamente e que os tipos de lições aprendidas na escola podem não ser tão valorizados por elas.

Note-se que não estou falando da pesquisa transcultural como ela é tipicamente compreendida. Todos esses dados foram coletados em uma única cidade dos Estados Unidos, com todas as crianças descendentes de europeus/americanos. Todavia é possível ver que há valores diferentes expressos pelos pais, dependendo da sua classe social de origem, e as diferentes habilidades que as crianças aprendem são apropriadas para elas.

Por que aconteceria de famílias oriundas de classes sociais diferentes valorizarem competências diversas para os seus filhos?

Ao fazer referência a raça e *status* minoritário, Ogbu usou diferentes histórias de grupos para explicar por que eles valorizavam diferentemente as coisas. No caso da classe social, o argumento é semelhante, embora a “história” seja mais a curto prazo. Kohn (1977, 1995) afirmou que as experiências de elementos de classes sociais diversas são diferentes, em parte devido a seus antecedentes educacionais, mas principalmente em termos das experiências específicas que eles têm no trabalho. Seu ponto de vista é que os pais cujos trabalhos sustentam e encorajam o exercício de juízo independente e autonomia (mais provavelmente encontrados na esfera profissional) estão mais propensos a acreditar que essas qualidades são úteis para tentar inculcar nas suas crianças; em contraste, os pais que obtiveram êxito no trabalho seguindo as regras prescritas cuidadosamente (mais provavelmente encontrados em empregos da classe trabalhadora) são mais suscetíveis a querer encorajar que seus filhos aprendam de conformidade com as regras. Em outras palavras, membros de grupos de classes sociais diferentes têm idéias divergentes sobre o que conta como competência.

Retornando aos pontos estabelecidos no começo deste artigo, quando se assume uma abordagem cultural para o desenvolvimento das famílias e das crianças, é-se levado a entender por que é que grupos diferentes têm valores, crenças e se ocupam de práticas diferentes. O que é visto como comportamento competente em um grupo não será necessariamente entendido como tal em outro. O que é “ótimo” só pode ser considerado assim na perspectiva do grupo que está sendo focalizado, e não como se se pudesse estar partindo de uma referência, de um padrão de medida supostamente universal.

“A tolerância a valores e práticas diferentes daqueles com os quais estamos mais familiarizados é mais suscetível de acontecer quando nos damos conta dos fundamentos culturais e subculturais desses valores e práticas.”

Infelizmente, essa abordagem relativista desses temas traz consigo alguns problemas, particularmente quando se considera variações subculturais, porque se ignora o fato de que alguns grupos, em qualquer sociedade, têm mais poder que outros. Se os valores e práticas dos grupos subculturais dominantes são diferencialmente unidos a *status* mais altos e a maiores recompensas (a situação que tipicamente prevalece, se é que isso não se dá universalmente), os membros dos grupos mais poderosos podem “tolerar” as práticas destes com

menos poder, mas não têm nenhum incentivo para ligar essas práticas a riqueza e *status*. A resposta não pode ser, porém, simplesmente ensinar os valores e práticas “corretos” ou “ótimos” aos que não os têm. Nem a resposta pode ser simplesmente tolerar valores e práticas divergentes, enquanto se assegura que o fosso entre eles e a riqueza e o *status* permanece. O primeiro passo deve ser, porém, promover maior compreensão. Isso é particularmente verdadeiro para os que trabalham com famílias e crianças de grupos culturais diferentes do seu próprio, que precisam ter um conhecimento dos fundamentos culturais dos diversos valores e práticas dos grupos. Sem tal entendimento, estamos fadados a retratar os membros desses grupos divergentes como fracassados, privados ou depravados. A falta de compreensão cria necessariamente intolerância, e as sociedades precisam, ao menos, tornar-se tolerantes com as diferenças. É verdade que a tolerância pode ser só um começo, mas é um começo necessário. Acredito que as discussões desta conferência trarão sugestões de alguns passos próximos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONFENBRENNER, U. 1989. “Ecological Systems Theory”. In: VASTA, R. (org.). *Annals of Child Development*, Greenwich, CT, JAI Press, vol. 6, pp. 187-249.
- _____. 1993. “The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings”. In: WOZNAK, R. & FISCHER, K. (orgs.). *Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 3-44.
- COLE, M. & ENGESTROM, Y. 1993. “A Cultural-historical Approach to Distributed Cognition”. In: SALOMON, G. (org.). *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*. New York, Cambridge University Press, pp. 1-46.
- ELDER, G. H. Jr. & CASPI, A. 1988. “Human Development and Social Change: An Emerging Perspective on the Life Course”. In: BOLGER, N.; CASPI, A.; DOWNEY, G. & MOOREHOUSE, M. (orgs.). *Persons in Context: Developmental Processes*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 77-113.
- HARKNESS, S. 1980. “The Cultural Context of Child Development”. In: SUPER, C. M. & HARKNESS, S. (orgs.). *Anthropological Perspectives on Child Development*. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 7-13.
- HEATH, S. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life, and Work Communities and Classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.

- LEVINE, R. A. 1989. "Cultural Environments in Child Development". In: DAMON, W. (org.). *Child Development Today and Tomorrow*. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 52-68.
- OGBU, J. 1981. "Origins of Human Competence: A Cultural-ecological Perspective". *Child Development*, 52, pp. 413-429.
- _____. 1985. "A Cultural Ecology of Competence among Inner-city Blacks". In: SPENCER, M. B.; BROOKINS, G. K. & ALLEN, W. R. (orgs.). *Beginnings: The Social and Affective Development of Black Children*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 45-66.
- TUDGE, J.; GRAY, J. & HOGAN, D. 1996. "Ecological Perspectives in Human Development: A Comparison of Gibson and Bronfenbrenner". In: TUDGE, J.; SHANAHAN, M. & VALSINER, J. (orgs.). *Comparisons in Human Development: Understanding Time and Context*. New York, Cambridge University Press, pp. 72-105.
- TUDGE, J. R. H. *et alii*. 1999. "Cultural Heterogeneity: Parental Values and Beliefs and Their Preschoolers' Activities in the United States, South Korea, Russia, and Estonia". In: GÖNCÜ, A. (org.). *Children's Engagement in the World*. New York, Cambridge University Press, pp. 62-96.
- TUDGE, J. R. H. & PUTNAM, S. A. 1996. "The Everyday Experiences of North American Preschoolers in Two Cultural Communities: A Cross-disciplinary and Cross-level Analysis". In: TUDGE, J.; SHANAHAN, M. & VALSINER, J. (orgs.). *Comparisons in Human Development: Understanding Time and Context*. New York, Cambridge University Press, pp. 252-281.
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. 1991. *Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis*. Oxford, Blackwell.
- _____. 1994. *The Vygotsky Reader*. Oxford, Basil Blackwell.
- VYGOTSKY, L. S. 1987. *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Vol. 1: Problems of General Psychology*. New York, Plenum.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A QUESTÃO DA TOLERÂNCIA NA SOCIALIZAÇÃO DAS GERAÇÕES MAIS NOVAS

Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves*

O mundo oscila entre a indiferença e a intolerância. A simpatia parece ter desaparecido. A indiferença é grave [...] não nos escutamos mais, não nos enxergamos mais [...] Encontros casuais num cenário de egocentrismos [...] Mas mais grave é a intolerância. Já não se trata da recusa da solidariedade com o outro, mas da recusa do outro simplesmente por ele ser [...] recusa da diferença, a busca sangrenta da uniformidade, a negação de qualquer autonomia ou diversidade [...] É a morte do pensamento em nome de um pensamento [...].

Edgard Pisani

As gerações mais novas, concebidas como “mensagens vivas que enviamos a um tempo que nós, adultos, não teremos a oportunidade de ver” (Postman, 1982), ocupam atualmente um lugar de destaque no discurso de pais, professores e educadores em geral, imbuídos todos da tarefa de formal ou informalmente transmitir a elas – fazendo aceitar e cumprir – padrões, valores e normas de conduta de seu grupo social, ao mesmo tempo que buscando assegurar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

* Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves, professora doutora pela Universidade de São Paulo. Docente da FFCL-RP-USP e pesquisadora do CNPq. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCL-RP-USP. Projeto de pesquisa sobre “Família e Socialização – Processos, Modelos e Momentos no Contato entre Gerações”. Livros, capítulos de livros e artigos publicados sobre a temática de sua linha de pesquisa.

E, em que pese ao grande número de alterações que se pode observar nos conceitos de infância, adolescência, adultez e velhice através dos séculos, das culturas e das classes sociais, chega-se ao final do segundo milênio com a firme convicção de que as gerações mais velhas devem às mais novas um processo de socialização em que os valores fundamentais da vida em grupo sejam transmitidos e respeitados. O cerne da moralidade (o direito à vida, à liberdade, à propriedade) teria de ser, pois, o fio condutor da educação da criança.

A questão que surge é: Como proceder para cumprir essa tarefa?

É bem verdade que as famílias colocam-se hoje numa situação de insegurança e quase desamparo: Estou agindo certo com meus filhos? É a pergunta presente e premente em grande parte das “rodas de conversa” informal ou nas reuniões de pais nas escolas e diante dos profissionais da área Psi, nas clínicas de orientação e terapia. E isso é o esperado numa sociedade em constante processo de transformação, em que no lugar do “velho” (que era o correto, o adequado e desejável até ontem) existem mil novas regras e conselhos, todos válidos, ainda que possam ser contraditórios.

De início, para compreender o que acontece hoje, analisar os problemas que a família enfrenta para transmitir às suas crianças valores consistentes, contribuindo para uma formação moral sólida dos jovens, seria provavelmente necessário conhecer o passado numa análise de suas práticas, contextos, acertos e erros.

Se o que acontece hoje é tão diverso do que havia antes, parece fundamental indagar: Como foi o nosso processo de educação? Que direções lhe foram dadas? O que ele comportou de acerto e de erro?

As respostas devem trazer esclarecimentos que permitam situar o hoje e indicar para onde se tem a chance de caminhar. Em outros termos, é necessário um aprofundamento no conhecimento do passado para um bom estudo do presente e projeções de futuro, numa concordância integral com a fala de um memorialista da República do Mali, que afirma: “O mundo é antigo, mas o futuro brota do passado”.

Portanto é fundamental ir, cada vez mais, ao encontro das pesquisas históricas, na busca de informações básicas sobre a evolução havida e a caracterização desse “outro tempo” que não se viveu, para poder projetar um novo momento, que será o dos nossos filhos e netos e que também não estaremos aí para vivenciar.

O que se espera é que venham respostas para questões como: Que transformações foram estas? Que conseqüências elas estão trazendo para o comportamento e para o desenvolvimento das gerações mais novas? Como agir no hoje para permitir um amanhã saudável, em que a paz e a tolerância entre as pessoas e os povos sejam o tom maior no mundo?

Essa busca leva diretamente à constatação de que nem sempre existiu esse destaque para a infância e a juventude. Ariès, no seu livro já clássico sobre a *História Social da Criança e da Família* (1981), deixa claro que a sociedade tradicional via mal a criança e pior ainda o adolescente, e que o período da infância era reduzidíssimo, durando apenas enquanto o filhote do homem ainda não conseguia se bastar a si mesmo. Situação essa quase inversa do que se observa em boa parte das sociedades atuais, em que a literatura dessa área, rica e transcultural, põe em evidência o século XX como o tempo de as sociedades estarem com os olhos voltados para a infância e as famílias terem como preocupação central a criação e educação da prole (Biasoli-Alves, Caldana & Dias da Silva, 1997).

Entretanto, se os estudos sobre a família, ou sobre as relações que se estabelecem entre pais e filhos e o peso que elas têm no vir-a-ser dos indivíduos, são características desse século, eles só se fazem realmente presentes nas sociedades em que o índice de mortalidade infantil sofreu uma diminuição drástica. As afirmações de LeVine (1977), ainda que antigas, são claras e continuam válidas: há nos diferentes grupos sociais uma hierarquização de objetivos: primeiramente se pensa na sobrevivência e na saúde física da criança, que, se asseguradas, levam a uma preocupação seguinte com o desenvolvimento das capacidades comportamentais que lhe permitam a automanutenção econômica na maturidade; isso cumprido, a atenção dos pais desloca-se para a maximização de outros valores culturais, tais como moralidade, prestígio, desempenho intelectual, satisfação pessoal e auto-realização.

Assim, o fascínio atual dos temas família, práticas de cuidado e educação, desenvolvimento só está sendo possível porque (e onde) existe certa garantia de sobrevivência da criança, colocada, aí sim, como foco por excelência das preocupações do século XX, sobretudo nas camadas da população que têm maior acesso à educação formal e aos programas de saúde.

Mas pode-se partir do princípio de que a maneira de pensar a socialização das gerações mais novas e o papel desempenhado pelas mais velhas é hoje muito diverso não só do que ocorria nos séculos passados mas tam-

bém do que estava em vigor há umas poucas décadas. Houve alteração nos conceitos de criança ideal, de adulto maduro, do valor e da função do idoso, dos papéis atrelados ao sexo masculino e feminino, da crença do certo e do errado em educação, da adequação e competência de certas práticas para o controle do comportamento e sobretudo da estruturação da família e das relações entre seus membros (Biasoli-Alves, 1997).

Segundo Gundelach (1991), a família moderna, contemporânea, tornou-se mais frágil e com um tamanho reduzido, se comparada à de 25 anos atrás. O número de pessoas por habitação diminuiu, influenciado, em parte, pelo aumento dos divórcios; as famílias têm menos filhos e um fator importante seria o trabalho das mulheres fora do ambiente doméstico (a isso se vincula o fato de que o seu papel na casa perdeu prestígio e que o valor social colocado na função de criar o filho também decresceu); condições econômicas condicionam o tamanho da prole, que se torna cada vez mais reduzido, ao mesmo tempo que há alterações nas relações familiares, elevando a importância de valores mais democráticos. O autor generaliza ao dizer que todas as sociedades européias conheceram uma profunda transformação dos valores sociais em que os libertários substituíram os autoritários e que nas famílias, na escola e no trabalho as pessoas estão menos dispostas a aceitar a autoridade. Isso é bem verdade.

Fine (1980), em oposição, discute, como fatores, o impacto da televisão, da pobreza, da mudança de papéis masculino e feminino, e afirma que a quantidade e a rapidez das alterações na família, em particular na americana, colocam-se como uma característica dos últimos tempos, em função do progresso tecnológico imenso que as sociedades mais novas e já desenvolvidas vêm apresentando; como contrapartida, ele diz que “muitos de nós estaremos criando nossos filhos sob condições sociais substancialmente diferentes das que vivemos [...]”.

E Bronfenbrenner (1985) concorda quando aponta algumas modificações críticas na família, nas últimas décadas, que virão a se correlacionar com alterações nas práticas de cuidado e educação da criança, quais sejam: 1. a passagem dos laços pessoais de afinidade e proximidade na família para serviços impessoais e especializados; 2. a diminuição do tamanho das famílias, sendo menor o número de filhos e de adultos na casa, aliado a maior isolamento da família nuclear; 3. a diminuição do período de tempo dedicado à procriação pelas mulheres; 4. o preenchimento das necessidades das

crianças pela escola, até porque o trabalho dos pais os afasta de casa a maior parte do dia; 5. um grande aumento na influência exercida pelo grupo de companheiros, sobretudo para os adolescentes.

Boa parte dos estudos referentes a sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento tende mesmo a enfatizar as mudanças e os fatores que as vêm determinando. O questionamento do tradicionalmente estabelecido ao esgotamento dos projetos ideais da modernidade (Casali, Revora, Villegas e Viola, 1994) indica que se impõe, cada vez mais, uma cultura pós-moderna, sem utopias, individualista e consumista que delata, de um lado, a ruptura com o modelo tradicional de família, mas ao mesmo tempo salienta sua importância em relação à formação do indivíduo, responsável que é pela socialização primária das gerações mais novas.

Isso leva a assumir que a atmosfera familiar, as atitudes, os valores e os relacionamentos na família nuclear são o meio crítico inicial pelo qual a personalidade da criança toma forma; é esse ambiente que lhe dá condições para elaborar uma imagem a respeito de si mesma, dos outros e do mundo; é ele que lhe permite moldar valores e provê o arcabouço necessário para que ela venha a ter sentimento de pertencimento e significado; é nele que estarão dimensionadas as práticas de educação; nesse ambiente em que a criança vive os primeiros anos estarão estabelecidas as formas e os limites para as relações e interações entre as gerações (Kaslow, 1994).

Portanto, quando se quiser trabalhar as questões da tolerância para formar pessoas que desde cedo sejam capazes de aceitar o outro, conviver com ele de modo harmonioso, partilhando os mais altos valores morais, ter-se-á de discutir as formas de fazê-lo dentro do contexto familiar, porque ele é o lugar das relações mais íntimas e constitutivas da identidade pessoal, nele se defrontam e se compõem as forças da subjetividade e do social e se constrói um indivíduo inserido no grupo, participante de sua cultura, afinado com o momento em que vive. É fundamental concordar com Federico Mayor quando ele diz: “Primeiro formar as mentes [...] desde cedo, na família, na escola [...]”.

Mas, como fazer isso numa sociedade em constante transformação? Numa sociedade em que os valores e as práticas modificam-se dia a dia? Como ter segurança para apontar caminhos e direcionar o processo de socialização das gerações mais novas?

Baumrind (1965; 1980), Newson e Newson (1974), Poster (1979), Snyders (1984) e Biasoli-Alves (1995) discutem as alterações na educação da criança,

que a família propicia, em função de um conjunto de moralidades que vão sucedendo uma a outra, sob a influência de macrovariáveis do social, como o avanço tecnológico, das Guerras Mundiais e, mais recentemente, podendo-se começar a falar dos efeitos da globalização. Observa-se que dois grandes temas são centrais nessa discussão das moralidades: 1. a questão dos valores e a respectiva atribuição de “certo ou errado”, “bom ou ruim”, “desejável ou indesejável” direcionando o processo de educação na infância e na adolescência; 2. a questão das práticas de educação, isto é, das formas de ação dos socializadores, no dia-a-dia, para que os valores sejam transmitidos e cumpridos.

Valores e práticas diversos acabam por caracterizar “dimensões” das práticas de cuidado e educação, e cada moralidade estrutura-se pelo seu entrelaçamento multidirecional, ao mesmo tempo que uma evolução vai acontecendo, trazendo modificações no que, em cada época, cultura e classe social, é considerado como o ideal em termos de condução das gerações mais novas, ficando também definido o que seria tolerado e o que seria inaceitável.

A história das mentalidades permite traçar um esquema.

Em muitas das sociedades ocidentais identifica-se inicialmente uma moralidade religiosa (séculos XVIII e XIX) centralizada na idéia de salvar a alma da criança e que, para torná-la temente a Deus, valoriza em extremo a obediência. Portanto os limites são estreitos e, em absoluto, é possível acatar das crianças e dos pais qualquer forma de desrespeito à rigidez imposta por normas de conduta que exigem seja a criança passiva na mão dos adultos e da religião.

Algum tempo depois, sob a influência do movimento médico-higienista do final do século XIX, início do XX e das conseqüências da Primeira Guerra Mundial, surge a moralidade higienista, que busca não mais a alma pura, mas a sobrevivência e um corpo sadio, aliado a um caráter igualmente são; as crianças serão agora submetidas a um treinamento intensivo para que por meio da regularidade de hábitos e da total ausência de satisfação das suas “vontades” elas venham a ser autodisciplinadas; portanto a criança ideal ainda é aquela que segue rigorosamente as regras que o mundo adulto lhe impõe, não levanta a voz para questionar as ordens que recebe, é limpa, correta e rigidamente preparada para enfrentar a juventude. Quaisquer desvios continuam sendo intoleráveis.

Outro momento, novas influências – trata-se do Pensamento Psi divulgado na época com as idéias de Piaget e de Freud – e, nas décadas de 1930/

1940, valores e práticas levam a que se alterem radicalmente seus fundamentos, sua direção: surge uma moralidade das necessidades naturais, em que tudo passa a ser visto como natural, bom e permitido desde que seja a vontade da criança; ela agora tem “voz e voto”, pode e deve dizer o que gosta e o que não gosta e quanto mais cedo opinar e questionar mais será considerada como “inteligente e de personalidade”. É nesse momento que se vê surgir uma tolerância acentuada quanto às inadequações de comportamento. Os adultos começam a se curvar aos ditames, cada vez mais fortes, do conhecimento técnico-científico a respeito do certo e do errado em educação infantil, e a insegurança dos mais velhos no trato com crianças e jovens instala-se.

Gradativamente o aprofundamento do relacionamento pais x filhos torna-se a meta da família a partir da década de 1950, e o predomínio agora é de uma moralidade individualista e de “curtição” que vê a criança essencialmente como objeto de afeto, fonte de aprendizagem, contato prazeroso, mantidas as condições de liberdade preconizadas pela divulgação de teorias psicológicas, transformando a orientação para os pais em um chamado constante de sua atenção para tudo o que o tipo de educação dado pode produzir de problemas futuros. É possível observar a tensão e a preocupação das famílias com comportamentos e desajustes de crianças e jovens que não eram esperados: existe um projeto de educação que dá sinais de “crise”.

O final da década de 1970 e o início da de 1980 trazem à tona a discussão dos valores anteriormente assumidos, com seus acertos e erros. Delineia-se uma moralidade mista, preocupada sobretudo com o desenvolvimento (emocional) saudável da criança, conservando uma prática mais individualista do que regulada por normas gerais, fundada na idéia da necessidade da liberdade para a auto-realização e a felicidade, ainda que reconhecendo ser o controle moderado do comportamento infantil, pelos socializadores, uma condição *sine qua non* para a manutenção da vida em grupo. São outras, portanto, as idéias a respeito de tolerância que vão aflorar.

Essas transformações, sem dúvida, não foram lineares e nem se fizeram sem “tropeços”. Pelo contrário, são muitos, em todos os momentos, os pontos de confluência e de discrepância entre o desejado e o realizado, entre o esperado e o obtido. E a complexidade é maior hoje porque as mudanças foram rápidas demais e existe um conflito intenso entre a socialização primária – com os valores recebidos da família de origem, através da própria educação – e a secundária – fruto da assimilação de novos padrões ao longo

da juventude e da vida adulta no contexto extrafamiliar. Há ausência de continuidade, agravada pela falta de apoio numa sabedoria popular (Whiting, 1972), o que tem significado, sobretudo para as gerações mais novas de pais, uma forte insegurança, porque no lugar do “velho” estão muitas opções, todas válidas mas também criticáveis.

Assim:

– Se de um lado o século XX traz uma valorização da infância e da juventude e da liberdade que deve perpassar essas etapas da vida, de outro houve um aumento no tempo em que as gerações mais novas permanecem dependentes da família e submetidas à necessidade de um longo processo de escolarização. Contrariamente ao que se poderia esperar então, esse ideário subjacente às práticas de cuidado e educação, que valoriza o permitir-se à criança liberdade de ação, de escolha, de comportamento, acaba por colocá-la, e em especial ao jovem, frente a frente com grandes conflitos na área familiar.

É necessário, então, que se discutam: os direitos e os deveres de cada geração e a tolerância nas relações entre elas.

– Além disso, os projetos de educação dos pais (de forma implícita ou explícita) mantiveram muitas das conotações dos ideários e “moralidades educativas” anteriores e fazem conviver lado a lado o individualismo e a pressa na satisfação das necessidades/desejos das gerações mais novas, com o poder do adulto sobre elas camuflado sob a ótica da promoção de um desenvolvimento acelerado e saudável.

É necessário que se discutam: o respeito ao ritmo individual, a tolerância face às diferenças e a eliminação dos preconceitos.

– E a autoridade está em crise, sobretudo nas sociedades ocidentais, em todos os níveis e portanto também na família – contexto da socialização primária –, que, nas palavras de Polarino e Carreno (1993), parece assemelhar-se a um barco à deriva na tempestade ou a uma realidade sem coluna vertebral, pois, inserida no social mais amplo, ela se vê sujeita à influência das variáveis poderosas do sistema de uma sociedade capitalista competitiva, de consumo extremado, tensionada de todos os lados por condições econômicas catastróficas.

Mas é preciso que se discuta o respeito às regras, mínimas ou máximas como condição para poder viver em sociedade. Portanto há que se tolerar não ter sempre os próprios desejos satisfeitos, há que se assumir que os direitos de um terminam exatamente onde começam os direitos do outro.

Há que se perguntar, então: Como vem ocorrendo a socialização das gerações mais novas, essa “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo da sociedade ou de um setor dela” (Berger e Luckman, 1985, p. 175), em que por meio de uma relação dialética o novo membro interioriza um mundo já posto, de cuja construção não participou?

Como a criança assimila esse mundo exterior que já vem pronto, como acontecem essas “etapas sucessivas de inculcação de tipos de categorias gerais ou parciais de saber e habilidade que fazem em conjunto o contorno da identidade, da ideologia e do modo de vida de um grupo social e fazem também, do ponto de vista de cada um de nós aquilo que aos poucos somos, sabemos, fazemos e amamos?” (Brandão, 1981, p. 23).

E, em especial, que mundo é esse que está aí posto para ser assimilado pelas gerações mais novas? Que sociedade os pais prepararam para seus filhos? Que moralidade, que valores estão vigindo neste começo de século e de milênio?

Sem dúvida as respostas não são fáceis e nem é possível aproximar-se delas com rapidez.

Há cerca de duas décadas chamou a atenção o tipo de enfoque adotado por Bronfenbrenner (1974) nas comparações que ele estabeleceu entre a maneira de a criança ser cuidada e educada na antiga União Soviética e nos Estados Unidos, afirmando que o critério primeiro para avaliar uma nação estava justamente na análise de como as gerações mais velhas lidavam com as mais novas, e não na medida de quaisquer outros índices; e nas suas observações havia, indubitavelmente, a intenção de alertar para a necessidade de dar à criança um espaço afetivo, de contatos amenos, ainda que delimitado por exigências.

Afeto e imposição de limites seriam então condições imprescindíveis para uma socialização adequada da criança, levando-a a um desenvolvimento natural e saudável. As questões de dependência e controle permeiam pois as discussões sobre o processo de educação que a família deve realizar com sua prole.

O bebê humano nasce e vai permanecer por um bom tempo como dependente dos adultos, que lhe deverão prover as condições para sua sobrevivência. Gradativamente, contudo, a propulsão para o desenvolvimento irá impulsioná-lo a ir prescindindo, desfazendo a simbiose que o ligava à mãe – figura de cuidados – e aos poucos expressando uma necessidade de autonomia que se concretizará na primeira imagem de um eu separado dos outros. O sucesso nessa empreitada o leva um pouco mais adiante e surge a busca de iniciativa, trazendo consigo a força para ultrapassar as propostas imediatas do ambiente, que irão depois se direcionar para a conquista de habilidades acadêmicas e sociais (já na fase escolar, dos 6 aos 12 anos) e se encerram com o abandono de uma imagem infantil de si mesmo e a construção de uma identidade [Biasoli-Alves, 1995].

Permeando, permitindo e contendo essa evolução, o ambiente inicialmente controla de forma quase integral a rotina de vida da criança, os estímulos a que ela é submetida, o seu comportamento; ao mesmo tempo, oferece modelos com os quais ela irá, com base em suas relações afetivas, identificar-se, assimilando seus valores, atitudes, assumindo as regras por eles ditadas. Ela tem então condições de formar uma consciência moral que, mesmo sendo rudimentar, é capaz de exercer o papel de limitadora de suas ações: desse momento em diante a criança torna-se internamente disciplinada ou possuidora de autocontrole. A partir desse primeiro nível, o núcleo de conteúdos – normas e regras em todas as suas variantes – cresce e se diversifica pelo contato constante com um social que se amplia, e o adolescente irá, por meio de alterações e reconstruções dessa consciência rudimentar, processar a sua moralidade (Biasoli-Alves, 1992, 1995).

É possível portanto dizer que a criança, ao interagir com o meio, desenvolve-se passando de uma dependência estrita frente ao ambiente, que deve assegurar a sua sobrevivência, até chegar à independência, caracterizada pela capacidade de se manter, autodeterminar e responsabilizar-se pela sobrevivência de uma nova geração. Ao fazer esse caminho ela saiu, lentamente – e às vezes apresentando avanços e retrocessos –, de fases em que o controle sobre ela era externo e atingiu a etapa em que seu comportamento é auto-regulado depois de ter introjetado as normas, valores e regras de seu grupo social ao se identificar com os adultos significativos de sua convivência.

São dois, pois, os caminhos interligados que o desenvolvimento traça na infância e adolescência:

- Da dependência à independência.
- Da necessidade de controle externo ao autocontrole.

Com isso afirma-se que o papel dos adultos frente a ela é fundamental: não só porque eles darão a base primeira de normas e regras para o convívio social mas também porque são os modelos introjetados freqüentemente como ideais e cujas atitudes e comportamentos serão transmitidos.

Questões de extrema seriedade desenham-se nesse momento se se deseja conduzir as gerações mais novas para viver a tolerância: não se trata apenas de saber como e onde regular o seu comportamento para que elas aprendam os limites dos seus direitos e assimilem a importância dos seus deveres para com os outros. É preciso que os adultos voltem o questionamento para seu próprio comportamento (porque são modelos constantemente na “mira” das crianças e adolescentes) e analisem quais são as suas atitudes, no dia-a-dia, frente aos preconceitos, exclusões e parcerias. É certo que as crianças assimilam valores e normas e os jovens transformam o que receberam como legado dos mais velhos, mas estão expostos desde a mais tenra infância aos modelos que o mundo adulto estrutura: são sujeitos da sua ação, e grande parte do seu comportamento estará acontecendo como uma forma extremada de acompanhar e realizar os desejos dos pais ou negá-los até as últimas consequências.

Pode-se afirmar não só que o desenvolvimento se faz por meio de contraposições em que as bases da independência e do autocontrole estão traduzidas em pré-requisitos (a criança deve ter sido satisfeita na dependência total que a caracteriza nos seus primeiros dezoito meses de vida para poder iniciar sua independência – para *aprender* a controlar o próprio comportamento ela deve ter sido consistentemente controlada pelo ambiente quando começou a mostrar sinais de autonomia e a dar vazão a seus impulsos) mas também que a socialização leva cada um a se colocar como membro de determinada cultura e grupo social; em outros termos, são os valores presentes nessa cultura que estarão sendo assimilados e assumidos.

A análise, pois, da socialização na primeira infância implicaria focalizar estreitamente os comportamentos dos adultos ligados ao cuidado, à imposição de normas e regras – ordens, demandas – ao jogo entre os elementos do par, às proposições e reações, à aceitação – obediência – ou oposição, ao

treinamento ou à permissão para a independência no cumprimento das tarefas de rotina diária. Isso significa dizer: estabelecer uma análise das práticas do meio ambiente para lidar com a criança e a reação desta a elas. Contudo, para a discussão sobre tolerância isso não basta; é preciso que exista também a análise de como esse valor está inserido no contexto em que as crianças estão sendo educadas.

Pode-se concordar com Gomes (1990) quando ela diz que “ao final do processo de socialização a criança não só domina o mundo social circundante como já incorporou os papéis sociais básicos – seus e de outros, presentes e futuros [...]” (p. 60).

Nesse momento é preciso que se volte a atenção novamente para as alterações que aconteceram nas práticas de cuidado e educação de crianças, nas formas de as gerações interagirem, sobretudo ao longo do século XX, e tomá-las como referência para indagar quais os seus efeitos no comportamento e desenvolvimento das crianças e jovens desse fim de século.

É certo que a chamada “educação antiga” gerou pessoas contidas, muitas vezes tímidas, submissas e rigidamente estruturadas. É certo também que o sexo feminino foi mais levado a desenvolver um sentido de tolerância, sobretudo frente aos abusos do comportamento masculino. Portanto é certo que o passado tinha muitos “desajustes” e que a infelicidade silenciosa rondava frequentemente as famílias e que o desenvolvimento de crianças e jovens foi muitas vezes “cortado” pela intolerância dos adultos que não admitiam quaisquer outros padrões que não os que assumiam como verdadeiros e adequados.

Mas uma síntese de dados da literatura (Biasoli-Alves, 1995; Biasoli-Alves, Caldana & Dias da Silva, 1997; Biasoli-Alves, no prelo) permite dizer que:

A – A autoridade dos adultos, num espaço de quatro a cinco décadas, passou de extremamente valorizada a criticada e abandonada. Portanto as crianças e jovens de hoje estão, mais do que há dois ou três décadas, se autodeterminando; contam menos com os “mais velhos” para guiar os seus comportamentos; ariscam-se o tempo todo; “estão por sua conta”.

B – A afetividade, caracterizada antes por sentimentos fortes, altamente elaborados, justificados e duradouros, mas contidos por normas severas, desloca-se para a expressão livre, momentânea, de estados emotivos exacerbados. Tudo pode e tudo deve ser dito o tempo todo. As emoções mais intensas vêm

à tona e atingem quem estiver ao redor. Fala-se em assertividade, no desconforto que causa a contenção e premia-se a criança/jovem que diz o que pensa e o que sente, não importa em qual situação ou em relação a quem.

C – A exigência, fator número um da educação, que visava levar o indivíduo a uma hierarquia de obrigações – morais – para com a família e a sociedade, deixa aos poucos de existir nesse sentido, dando lugar de destaque ao indivíduo e suas idiossincrasias. Primeiro você, segundo você, terceiro você... Cada um coloca-se como o centro do mundo sempre.

D – A consistência quase absoluta de regras e normas estabelecendo o certo e o errado de maneira geral e imutável caminha gradativamente para a ausência de constância no que é permitido e no que é interdito, tanto no interior da família quanto na sociedade. Hoje pode, amanhã não se sabe, porque tudo depende do humor e da boa vontade do adulto e até da sua inconsciência no quebrar regras e ensinar a criança/jovem a fazer o mesmo.

E – A comunicação, inexistente antes, impossibilitando o questionamento do comportamento dos socializadores, abre-se integralmente e acentua o valor do “dizer tudo sempre”, do “expressar”.

Caminhou-se pois no sentido da des-repressão, da liberalização tanto do comportamento quanto da própria subjetividade. E, na medida em que isso se torna realidade para as gerações mais novas, também as mais velhas começam a reivindicar mais espaço para as suas idiossincrasias. Predomina portanto uma moralidade individualista. E não seria essa moralidade essencialmente contrária ao desenvolvimento de um sentido de tolerância? Não estariam os adultos incentivando cada vez mais, a partir até da definição dos Direitos da Criança e do Adolescente, que estes venham a se esquecer da importância dos seus Deveres para com os outros? Não existiria uma grande incoerência no comportamento dos adultos que se debruçam sobre a criança e o jovem e os protegem de todas as formas, ao mesmo tempo que abandonam o papel de orientadores, de autoridade?

É possível concordar com quem acha que é insana a tarefa de criar e educar os filhos no mundo contemporâneo, que ela está sempre permeada de inúmeras dúvidas e contradições em que as respostas (dos profissionais da área de orientação) deixam sempre a desejar.

Por ora ficam aqui, em aberto, todos os questionamentos levantados ao longo deste trabalho.

E que eles sirvam de desassossego para que os educadores se ponham a campo em busca de referenciais que permitam analisar os problemas com que a família se defronta para conduzir os mais jovens e produzam estratégias que possam ajudar a compreender como levar as novas gerações a assumir um compromisso com a Tolerância entre as pessoas e com a Paz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. 1981. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Zahar.
- BAUMRID, D. 1965. "Parental Control and Parental Love". *Children*, 12(6):230-234.
- _____. 1980. "New Directions in Socialization Research". *American Psychologist*, 35(7):639-652.
- BERGER, P. L. & Luckmann, T. 1985. *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis, Vozes.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. 1983. "Considerações sobre o Desenvolvimento Infantil: O Papel da Família e da Escola no Processo de Socialização da Criança-jovem". In: *Padrões de Saúde: A Fármaco-Dependência em seus Múltiplos Aspectos*. São Paulo, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, vol. II, pp. 119-140.
- _____. 1992. "Discutindo o Desenvolvimento Infantil e do Adolescente". *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, Ano III, 3(1):1-37.
- _____. 1995. *Família, Socialização, Desenvolvimento: As Práticas de Educação da Criança*. USP-Ribeirão Preto, tese de livre-docência.
- _____. 1997. "Famílias do Século XX: Os Valores e as Práticas de Educação". *Temas em Psicologia*, 2(4):33-49.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; CALDANA, R. H. L. & DIAS DA SILVA, M. G. F. 1997. "Práticas de Educação da Criança na Família: A Emergência do Saber Técnico-científico". *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 7(1):49-62.
- BRANDÃO, C. R. 1981. *O Que é Educação?*. São Paulo, Brasiliense.
- BRONFENBRENNER, U. 1974. *The Two Worlds of Childhood (USA and URSS)*. Harmonds Worth, Penguin Books.
- BRONFENBRENNER, U. 1985. "The Three Worlds of Childhood". *Principal*, 64(5):6-11.
- CASALI, A.; REVORA, D.; VILLEGGE, M. D. & VIOLA, M. 1994. "Post Modernidad: Su Impacto en la Familia. Abstracts". *Segunda Conferencia Iberoamericana sobre Família*. Valparaíso, RIATF.
- FINE, E. 1980. "Parent Education Movement: An Introduction". In: *Handbook on Parent Education*. New York, Academic Press, pp. 3-26.

- GOMES, J. V. 1990. "Socialização: Um Problema de Mediação". *Psicologia-USP* 1(1):57-65.
- GUNDELACH, P. 1991. "Panorama des changements de valeurs recents en Europe Occidentale". *A New Europe de Base*, 2:3-27.
- KASLOW, F. 1994. "Family and Psychology in the 21th. Century: A Look to the Future – Opening Session in 2nd". *International Congress of Family Psychology*. Padova, Abstracts Books, p. II e 5.
- LEVINE, R. A. 1977. "Childrearing as Cultural Adaptation". In: SEIDERMAN, P. K.; TULKIN, S. R. & ROSENFELD, A. (orgs.). *Culture and Infancy: Variations in the Human Experience*. New York, Academic Press.
- NEWSON, J. & NEWSON, E. 1974. "Cultural Aspects in Childrearing in the English Speaking World". In: RICHARDS, M. *The Integration of a Child into a Social World*. Cambridge, Academic Press, pp. 53-82.
- PISANI, E. 1991. "Diversidade Cultural e Tolerância". *Correio da Unesco*, 35:2-3.
- POLAINO, L. & Martinez, C. 1994. "Social Support and Family Functioning: Is Spanish Family Permeable?". *2nd International Congress of Family Psychology*, Padova, Abstracts Book, p. II 29.
- POSTER, M. 1979. "Modelos de Estruturação da Família". In: *Teoria Crítica da Família*. Rio de Janeiro, Zahar.
- POSTMAN, N. 1982. *The Disappearance of Childhood*. New York, Dell Publishing.
- SNYDERS, G. 1984. *Não é Fácil Educar Nossos Filhos*. Lisboa, Dom Quixote.
- WHITING, B. 1972. "Folk Wisdom and Childrearing". *Merril-Palmer Quartely*, 20(1):9-12.

CULTURA BRASILEIRA, PATRIARCADO E GÊNERO

*Sócrates Nolasco**

Sucede que me canso de ser homem.

Pablo Neruda

Neste trabalho discute-se a relação entre pai e filho no patriarcado brasileiro, partindo-se de uma visão histórica e crítica das transformações ocorridas na Europa desde o século XVII, onde ganha relevo o distanciamento entre o mundo adulto e o da criança. Abordando-se aspectos do romance brasileiro e sua relação com o imaginário social da época, encontra-se o herói europeu dessa literatura na observação do cotidiano dos jovens que viveram entre os séculos XVIII e XIX no meio urbano brasileiro. Procura-se, dessa forma, identificar algumas ambigüidades presentes nas análises sobre gênero.

Felizmente nos dias de hoje as categorias masculino e feminino se tornaram vazias de sentido e significado para pensarmos alguns problemas emergentes no campo das ciências humanas e sociais. Generalizações dessa ordem dificilmente podem servir para qualificar, no cotidiano, dimensões da vida dos indivíduos.

* Sócrates Nolasco, professor doutor, docente da Escola de Comunicação da UFRJ. Diretor do Programa Pai-24 Horas. Estudos e pesquisas sobre masculinidade/feminilidade, com livros e artigos publicados na temática de sua linha de pesquisa.

Contudo a literatura feminista ainda produz erros grosseiros ao tomar tais categorias como universais e homogêneas, quando tenta compreender questões que estão na ordem do empírico, a exemplo da opressão do homem sobre a mulher. Do mesmo modo, homem e mulher, na literatura sobre gênero, são abstrações problemáticas, que, se não estiverem ancorados em problemas da ordem do concreto, como a violência e o acesso ao poder, dificilmente sobreviveriam a uma reflexão mais criteriosa.

E por que abstrações problemáticas?

Por exemplo, ao percorrermos momentos da história brasileira, encontraremos nela o cotidiano de muitos meninos que dificilmente poderiam ser identificados como indivíduos com privilégios sociais, tais e quais estão prescritos pelo feminismo. Se observarmos cuidadosamente, veremos que eles ocupavam uma posição ambígua diante de suas mães e pais. Eram pelas mães, avós, enfim, utilizados como cúmplices da opressão exercida sobre elas pelo patriarca.

Um dia esses meninos se tornavam homens, e como seria possível para eles trilhar um caminho diferente daquele seguido pelo patriarca?

Como poderemos ver a seguir, há, na história da juventude brasileira, mazelas e sofrimentos diante dessa expectativa social apresentada aos meninos, pelo menos no que diz respeito ao âmbito da família. Os homens jovens chegam com frequência a morrer precocemente, vivem tristes e melancólicos diante dos Velhos.

Este trabalho tem por objetivo pensar alguns desdobramentos para a vida do menino, partindo da relação entre pai e filho no patriarcado brasileiro, apontando-a como uma relação tensa, mas percebida com superficialidade. Para isso consideraremos inicialmente as transformações ocorridas na Europa a partir do século XVII, refletindo particularmente sobre o distanciamento que se fez entre o mundo adulto e o da criança. Posteriormente abordaremos aspectos do romance brasileiro e sua relação com o imaginário social da época no que tange à visibilidade de um modelo de homem, herói dessa literatura, europeu por excelência, observando paralelamente o cotidiano dos jovens que viveram entre os séculos XVIII e XIX no meio urbano brasileiro, a fim de que possamos contribuir para identificar algumas ambigüidades e simplismo presentes nas análises sobre gênero atualmente produzidas no Brasil.

UM PANORAMA EUROPEU A PARTIR DO SÉCULO XVII

Ariès (1978), ao observar crianças européias, sinalizava que elas deveriam seguir processos de socialização em que o imperativo era a negação da infância. Neste caso, os meninos eram tomados como homenzinhos. Até o século XVIII, diz ele, a adolescência era confundida com a infância. Nos romances barrocos do século XVII, dois rapazes ou duas moças se tornam amigos, mas um deles é uma moça travestida. Havia uma semelhança entre o menino ainda imberbe e a menina. Contudo, essa característica não estava associada à adolescência. Esses homens sem barba, de traços suaves, não eram adolescentes, pois já agiam como homens feitos, comandando e combatendo. Por exemplo, Ariès fala de Querubim, um personagem no qual prevalecia a ambigüidade da puberdade e a ênfase sobre o lado efeminado de um menino que deixava a infância. Como os meninos franceses entravam muito cedo na vida social, os traços que eles tinham da primeira adolescência lhes davam uma aparência feminina. É isso que explica a facilidade dos disfarces de homens em mulheres e vice-versa, comuns nesses romances barrocos.

Querubim representa a transição da criança para o adulto. Seu aspecto feminino caracteriza essa passagem, que sinalizava *o tempo do amor nascente*¹. Querubim não tem sucessores, pois no caso dos meninos a adolescência seria expressa pela força viril. De uma época sem adolescência se passa a uma outra em que ela é a favorita. Comenta Ariès: deseja-se chegar cedo a ela e nela permanecer por muito tempo. Essa expectativa terá um efeito diferenciado sobre meninos e meninas, se para isso observarmos os ritos de socialização a que um e outro estarão expostos a partir do século XVII.

As análises de Ariès nos informam que a juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. O adolescente passou a ser, de certo modo, o herói do século XX, um representante da pureza, da força física, do naturismo, da espontaneidade, da alegria de viver.

Essas diferentes formas de reconhecimento e diferenciação da criança e do adolescente levaram à estimulação e ao desenvolvimento de sentimentos diante da diversidade social, o que não ocorria, até então, na Europa medieval. O sentimento de família, por exemplo, garante a emergência e a valori-

1. Grifos meus.

zação de estratégias pedagógicas para preparar essa criança a fim de que ela se torne um adulto. Diante da diversidade a Europa cria, na visão de Ariès, o sentimento de classe, de raça. Enfim, uma certa intolerância para lidar com a diversidade povoou o imaginário e o cotidiano europeu, levando o “diferente”, por meio da educação, a adotar padrões homogêneos de conduta, naturalizando as representações do homem.

A casa perde seu caráter público, e os sentimentos de família e de sociabilidade se tornam incompatíveis. Mais do que manter os bens, os nomes e assegurar a vida, a família se torna uma instituição que garantirá padrões disciplinares e de punição por intermédio dos quais estarão assegurados os ideais de justiça e de política relevantes para o panorama moderno.

A Europa portanto, entre os séculos XVII e XVIII, passou por mudanças que tiveram conseqüências no cenário que iremos percorrer no Império brasileiro. Aqui chega uma pedagogia lusa, influenciada por esse cenário europeu descrito anteriormente e portanto incapaz de lidar com a diversidade nacional. De um lado o negro e o índio acentuaram ainda mais essas dificuldades, mas de outro funcionaram como elementos de envolvimento e sedução na vida do que poderíamos chamar de a família brasileira. Como a força de dominação provinha do branco português, contextualizado em um continente que passava por transformações de mentalidades, à francesa, tínhamos aqui precários recursos de compreensão de que mundo era esse de onde vinham e principalmente para onde caminhariam. Padres e comerciantes europeus, mercenários e militares serão aqueles que introduzirão aqui, não uma pedagogia segundo os modelos franceses, mas uma outra, que lhes era própria, pertencente aos limites de sua compreensão: o extermínio e a exploração.

As transformações nas relações com figuras de autoridade, quer entre pai e filho, quer entre senhores e criados, iriam mudar a postura dos indivíduos diante da sociedade. Um reforço será dado à vida privada, valorizando-a em detrimento das relações de vizinhança, amizades ou tradições. Desse modo, diz Ariès, a vida profissional e familiar irá abafar a atividade das relações sociais.

PATRIARCADO NO BRASIL DO SÉCULO XVIII

Freyre (1977) sinaliza que nas sociedades chamadas primitivas² o menino e o homem são quase iguais. Porém dentro do sistema patriarcal não o são. Uma polarização se estabelece entre o universo do menino e o do homem adulto, demarcando uma dicotomia entre ambos e uma submissão do primeiro em relação ao segundo.

No Brasil patriarcal, o menino – enquanto considerado menino – foi sempre criatura conservada a grande distância do homem. Até certa idade era visto como um anjo, contudo posteriormente, após os 6 ou 7 anos, era percebido como um menino-diabo.

Há quem diga que menino-deus é uma denominação dada pelos padres jesuítas que procuravam neutralizar o rancor dos índios contra os brancos e particularmente contra eles, padres, diante da grande mortalidade de curuminzinhos.

Enquanto associado às representações do mal, esse menino era visto como uma

criatura estranha, cheia de instinto de todos os pecados, com a tendência à preguiça e à malícia, seu corpo era o mais castigado dentro de casa. Depois do corpo do escravo, naturalmente. Depois do corpo do moleque leva-pancada, que às vezes apanhava por ele e pelo menino branco. Mas o *menino branco*³ também apanhava. Era castigado pelo pai, pela mãe, pela avó, pelo padrinho, pela madrinha, pelo tio-padre, pela tia solteirona, pelo padre-mestre, pelo mestre-régio, pelo professor de Gramática. Castigado por uma sociedade de adultos em que o domínio sobre o escravo desenvolvia, junto com as responsabilidades de mando absoluto, o gosto de judiar também com o menino [Freyre, 1977, p. 68].

No Brasil, o domínio do pai sobre o filho menor – e mesmo sobre o maior – foi levado às últimas conseqüências, como é o caso do direito de morte. O patriarca é absoluto na administração da justiça de família; ele assume os gestos mais duros do patriarcalismo clássico: matar e mandar matar não só os negros como os meninos e as moças brancas, seus filhos.

2. Podemos também considerar as sociedades medievais européias.

3. Grifos meus.

Freyre nos conta que o século XVIII marca tanto a decadência do sistema patriarcal quanto o aparecimento do sobradão, do colégio dos padres. O colégio é um rival do patriarca e irá estabelecer com os meninos os mesmos vínculos firmados com o escravo indígena.

Esse patriarca, de muitas histórias, atualiza seus atos de poder por meio de ações em que, pelo castigo e pela mutilação, mantém a tirania de seus desejos sobre o menino. Essa particularidade de nossa cultura, muito pouco explorada nas análises feministas, marcou um período da história brasileira em que a “mentalidade dos velhos” definia os padrões de comportamento dos homens mais moços. As formas estabelecidas para exercício do poder faziam com que os meninos incorporassem um estado de conformidade com os valores definidos por homens poderosos, senhores de casas-grandes, pais heróicos, “quase independentes do resto do mundo” (Freyre, 1977, p. 76).

Esse modelo de organização social foi absorvido pelas instituições jesuíticas que cuidavam da educação dos meninos, com a supervalorização da disciplina, da ordem e da universalidade. Uma educação européia se impunha, determinando, já nessa época, o predomínio do meio urbano diante do rural. Essa tendência se acentuou com o declínio do patriarcado diante das necessidades que surgiram frente à queda da monocultura e do monopólio. A mineração e a industrialização geraram demandas específicas de profissionalização que deram aos moços possibilidade de chegar a posições de poder até então ocupadas pelos velhos patriarcas (Nolasco, 1993)⁴.

Como precursor e defensor dos “moços” brasileiros temos o precoce Dom Pedro II, que aos 14 anos se torna imperador do Brasil. Ele teve de abrir mão da meninice e dos sabores da infância para responder às responsabilidades do trono. Um menino deve crescer rapidamente, ou melhor, menino já nasce homem. Esta parece uma marca a partir da qual emerge um certo modelo de masculinidade, mais comprometido com o universo adulto e exigente do patriarca do que com os desejos da infância.

Pedro II foi protetor do Moço contra o Velho, no conflito, que caracterizou o seu reinado, entre o patriarcado rural e as novas gerações de bacharéis e doutores. “Entre os velhos das casas-grandes, habituados a se impor

4. Especificamente o capítulo que aponta a dimensão que o trabalho ocupa na construção da subjetividade dos homens que estão sendo analisados no livro.

por um prestígio quase místico da idade, e os moços acabados de sair das academias de São Paulo e de Olinda; ou vindos de Paris, de Coimbra, de Montpellier. Moços a quem o saber, as letras, a ciência cheia de promessas, começam a dar um prestígio novo no meio brasileiro” (Freyre, 1977). Desse modo o autor nos mostra um aspecto dessa transição e problematização dos jogos de poder entre duas gerações.

Todavia, é interessante observar que no tocante aos valores vigentes na sociedade patriarcal a conquista de posições de mando, pelos mais jovens, se faz pela via da reprodução dos valores da sociedade patriarcal.

Os grandes interesses do patriarcado agrário perdiam espaço em uma sociedade que se fortalecia. Essa maneira de Pedro II governar poderia ser, de certo modo, percebida como antipatriarcal. Porém em alguns aspectos não foi. A ascensão do bacharelismo, isto é, de valores acadêmicos e livrescos, dava aos moços uma aparência franzina, diferente da dos mais velhos. Esses homens tinham, segundo Freyre, a volúpia da doença. Eram cheios de gastrites, encefalites, bronquites, doenças cardíacas, entre outras. Esse modo de ser era ridicularizado por muitos que tinham como modelo de masculinidade homens fortes e ágeis. Esses moços morriam em média com a idade de 30 anos.

A literatura mórbida e triste do Império era produzida por homens que morriam entre 20 e 30 anos. Foi o caso de Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Junqueira Freire e muitos outros. Eles serviram de inspiração a muitas mulheres. Esses jovens dificilmente conseguiam chegar à maturidade.

A morte era cultuada e venerada por eles. Morrer velho era para fazendeiros ricos e burgueses.

Em 1851 foi realizado um inquérito para determinar as causas de tanta enfermidade entre os moços. Esse inquérito revelou que eles viviam em condições de péssima higiene, má alimentação e sono irregular. As doenças que afligiam os menores do Arsenal da Guerra apontavam que os meninos viviam em local úmido, sem ventilação, com péssima alimentação. As doenças mais frequentes eram irritações gástricas, diarréias e escorbuto.

Mesmo morrendo precocemente os mais jovens foram ocupando os cargos políticos importantes na administração, na magistratura e na diplomacia do Segundo Império.

Os moços imitavam os velhos nos seus costumes e modos. Mas com sua ascensão foi diminuindo o respeito pela velhice.

Diante desse novo cenário houve algumas mudanças que considero importantes. O pai deixa de ter, aparentemente, uma força no imaginário desses rapazes que usavam charutos e eram leitores de novelas e poemas eróticos. O Evangelho e as Epístolas deixavam, portanto, de ser textos de interesse para eles. Esses rapazes falavam alto e opinavam sobre tudo quando estavam na presença dos mais velhos. O que era considerado respeito pelos mais velhos, nessa transição da história, deixou de sê-lo.

Nos relatos e documentos da época podemos perceber que estávamos diante do declínio do patriarcalismo, do desprestígio dos avós e dos senhores pais. “Era o menino começando a se libertar da tirania do homem. O aluno da tirania do mestre. O filho revoltando-se contra o pai. Era o começo do que Joaquim Nabuco chamou de neocracia: a abdicação dos pais em relação aos filhos, tanto de idade madura quanto a partir da adolescência. Fenômeno que lhe pareceu *exclusivamente nosso* quando parece caracterizar, com seus excessos, toda transição do patriarcalismo para o individualismo” (Freyre, 1977).

A MULHER BRASILEIRA E O PATRIARCADO

O que acabamos de observar no que diz respeito aos meninos era reproduzido também na relação do homem com a mulher. A representação de mulher no sistema patriarcal a tornava uma criatura diferente do homem tanto quanto possível. Comenta Freyre: ele era representado como forte, ela fraca; ele nobre, ela bela.

Nesse contexto a mulher ocupava o papel de procriadora, e enquanto tal encobria o desejo dos homens de ter filhos, restringindo a compreensão do desejo de filhos a interesses viris ou à perpetuação das linhas de parentesco.

Contudo a relação do homem com a mulher no patriarcado, embora intensa e que busca, no contato, encontrar maciez, fragilidade, traz uma encefalação que chega ao fingimento da crença de que a mulher é adorada por ele; na verdade ele a deseja para se sentir mais sexo forte, mais sexo nobre, mais sexo dominante, como o era em relação ao filho menino. Esse aspecto exemplifica o que Euclides da Cunha chamou de “uma raça forte”. Para ele, ela era aquela que pela civilização esmagava uma outra que era considerada mais fraca (Cunha, 1944, p. 116).

Tanto os meninos quanto as meninas foram submetidos a um modelo de cultura, a patriarcal, que serviu de medida e parâmetro para definir e determinar uma visão de mundo monolítica em que o homem adulto era primeiro e único. Desse modelo foram excluídos não só as mulheres mas também os meninos. A maior violência que será exercida por esse sistema sobre ambos não está na ordem do corpo, e nem se faz com objetos ou armas: ela se constitui sobretudo de crenças e práticas que servem para destituir de valor a auto-estima da mulher e do menino, tornando-os apêndices de um sistema que os reconhece na negação.

Um certo estado melancólico e mórbido emerge dessas criaturas que escapam da loucura, no caso das mulheres pelo hábito da confissão, e no dos meninos, pelo menos os que chegam à idade adulta, pela identificação com o homem adulto, seu opressor e benfeitor.

Vale lembrar que, nas descrições de Freyre, a relação das mães com os filhos homens eram de oposição ao pai excessivo na disciplina e duro na autoridade. A mulher se unia a esse menino contra esse pai. Mas, para o menino essa mulher era consoladora, era quem lhe fazia certas vontades, quem lhe cantava canções.

O filho era um pouco o namorado da mãe, e às vezes da avó (Freyre, 1977). No Brasil do século XVIII e XIX encontramos, tanto na literatura quanto na música, canções que falam dessa forma partidária de se opor àquele que é o representante do sistema patriarcal: o homem adulto. Mas quem é esse homem adulto?

LITERATURA E ASPECTOS DO IMAGINÁRIO SOCIAL BRASILEIRO

Segundo Euclides da Cunha, se estamos nos referindo ao brasileiro podemos dizer que uma complexidade de raças determina um tipo abstrato. Uma mestiçagem embaralhada na qual se destacam o mulato o mameluco ou curiboca, e o cafuz⁵. Teoricamente o brasileiro seria o pardo, para onde convergem os cruzamentos sucessivos do mulato, do curiboca e do cafuz. Freyre⁶ nos lem-

5. Respectivamente frutos do negro e do branco, do branco e do tupi (*cari-boc*, que procede do branco), do tupi e do negro.

6. Refiro-me aqui ao trabalho *Casa-Grande e Senzala* onde o autor analisa com mais detalhes as influências do índio na formação da família brasileira, bem como dos negros na vida sexual

bra que essas influências portuguesas irão definir o escopo de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida. Será sobre ela, portanto, que se assentará a matriz do sistema patriarcal e de uma autoridade perversa.

O imaginário social brasileiro entre os séculos XVIII, XIX e XX, identificado pela literatura da época, aponta-nos traços da maneira como se firmou a influência do colonizador branco europeu, oferecendo coordenadas para a identificação de um certo tipo de masculinidade.

Temos acesso à dinâmica desse imaginário por afirmações como as de Dom João VI, pronunciada quando de sua visita à Bahia, em 1808. Ele falou sobre as providências que deveriam ser tomadas para iluminar a cidade face à visita inglesa. Essa frase ficou conhecida e é repetida entre nós. Ela revela um traço de nossa cultura. Disse ele: “Iluminem a cidade para inglês ver”. Isso demonstra parte do jogo de farsas e fingimentos tanto do brasileiro quanto do português diante do estrangeiro. Esse jogo se manteve presente nas relações sociais brasileiras e não só espelha um padrão de interação interpessoal com o estrangeiro como irá compor o perfil de masculinidade valorizada e estimulada socialmente.

A representação de homem, modelo a ser perseguido no patriarcado brasileiro, pode ser reconhecida na figura de herói com as seguintes características: magnífico em sua mobilidade, ele foi um dominador absoluto das ações femininas, condicionando a existência da mulher a uma reclusão castiça e reduzindo-lhes soberanamente a liberdade opcional, tornando-a seu oposto por determinações masculinas. A heróina patriarcal consegue dimensionar-se extraordinariamente, traduzindo todo o seu potencial de mobilidade bloqueada em uma estática que, pelos dons mais sutis, soube tornar-se indispensável, fazendo, sub-repticiamente, com que boa parte do patriarcado girasse em torno de seus anseios, e isso tão magistralmente que o preservou no seu ilusório orgulho dominador.

Freyre analisa o campo de possibilidades que uma sociologia da literatura oferece para compreender os fenômenos sociais. Ele considera que esse tipo de trabalho não se limita a analisar e procurar interpretar sociologicamente a literatura de ficção. Com esse recorte é possível encontrarmos na

dessa mesma família. O branco, por sua vez, é português e será ele que, por meio de sua cultura e projeto de conquista das terras brasileiras, irá definir os contornos, às vezes tênues, do imaginário social brasileiro.

ficção uma reprodução do social, obtido diretamente do real, do vivido ou experimentado. Há o social verossímil, imaginado, que pode ser mais real do que o real.

É desse ponto de vista que podemos tecer algumas considerações sobre os problemas levantados anteriormente no tocante às relações estabelecidas, particularmente entre o homem adulto, o menino e a mulher, bem como, de outro lado, no que concerne à relação dessa mulher com o menino.

O herói patriarcal é moço. Tem idade entre 20 e 35 anos. Sua profissão tem caráter intelectual. É prevalentemente solteiro. “Seus impulsos sexuais são menos atenuados que bloqueados pela estrutura sociomoralista do patriarcado. Um bloqueio aceito, sem rebeldia, sem deslizes ou fugas ocasionais descaracterizantes, pelo menos de maneira brusca e acintosa. As satisfações extramatrimoniais são sutis, obedecendo um ritual cavalheiresco de um mundanismo formalista e rígido, sob a guarda da descrição e do comedimento” (Freyre, 1979, p. 114).

Em matéria de *status* social ele pertence à classe média-média, é branco, fugindo às origens raciais brasileiras, isolando-se em um só elemento formador – o branco –, com um tipo físico geralmente importado. É louro, pálido, tem olhos azuis, nariz reto, porte longilíneo, o que caracteriza um tipo físico muito mais europeu mediterrânico do que tropical, brasileiro. É introvertido e funciona no interior de uma sociedade quase estática em seus valores sociais, com dogmas sólidos e quase irredutíveis. Esse herói tinha de ser socialmente normal ou adaptado, sem cometer deslizes.

CONCLUSÃO

Na literatura de gênero produzida entre as décadas de 1970 e 1990, encontramos várias críticas ao sistema patriarcal, bem como a crença de que sua principal “vítima” é a mulher. Essa literatura dá ênfase à valorização do menino frente à desvalorização da menina, considerando para isso os modos de socialização determinados para um e outro. Porém na história brasileira é visível que os meninos no contexto patriarcal, até o século XVIII, viviam “tristes e calados, doentes e de olhos fundos”, em situação díspar relativamente àquela caracterizada pela literatura feminista (Freyre, 1979, p. 81).

Pela superficialidade com que a infância do menino é tratada pelo feminismo, particularmente do brasileiro, se é que existe um tal feminismo,

difícilmente poderíamos reconhecer que por meio da história dos meninos é possível identificarmos um tipo de pedagogia sádica, em que a morte da individualidade se constituía. Todos em torno desse menino o queriam homem o mais rápido possível, e homem europeu. Nesse sentido, ante essa expectativa, o menino se transformava no inimigo de si mesmo na medida em que percebia que a infância era um estorvo para a sua vida social. Podemos então pensar nas conseqüências desse episódio para ele, que tipo de organização subjetiva se produzirá diante desta expectativa.

As possibilidades de identificação com um modelo social que privilegia o indivíduo oferecem aos meninos somente o perfil do patriarca opressor. Esse perfil funciona como uma forma de negação da violência que eles experimentaram em suas vidas, uma violência contra seus próprios sentimentos e seu próprio corpo, que eles tendem a reproduzir socialmente, como já sabemos.

Desse modo, tanto durante o apogeu do patriarcado quanto no seu declínio encontraremos efeitos e conseqüências sociais e psicológicas distintas para meninos e meninas.

A infância foi e é ainda um termo largamente utilizado em ciências humanas e sociais em que as particularidades vividas pelos meninos se fundem às das meninas, transformando-se em uma coisa só. No Brasil, podemos perceber diferenças que marcam a história dos meninos como uma trajetória de sofrimento. Aliado a isso encontramos relações familiares ambíguas sendo estabelecidas com as mulheres, suas possíveis cúmplices políticas.

Se na Europa, na mesma época, encontramos uma valorização e um investimento do novo, aqui esse aspecto será vivido sob forte tensão e reação dos homens mais velhos. A oposição entre os patriarcas e os jovens cria, para estes últimos, um modo de vida singular e destrutivo.

Formas híbridas desse momento histórico têm como subproduto o machismo, que na qualidade de complexo de atitudes marca, nos anos de 1950, um referencial por meio do qual se funda uma determinada masculinidade. A preocupação em provar que não se é estéril; o desejo de ter filhos homens e as situações extraconjugais nos revelam fragmentos, no âmbito privado, do que um dia foi o patriarcado. Poderíamos analisar um pouco mais os motivos e os processos que servem para um homem, no âmbito privado, adotar como conduta uma forma de organização que determinava a vida pública na transição do patriarcado para o individualismo. Contudo essa etapa será realizada posteriormente.

A contribuição dada por este trabalho aos estudos que venho desenvolvendo reside no fato de que, ao encontrarmos no Brasil, na transição para o individualismo, uma série de conflitos emergentes na relação entre os homens novos e os velhos patriarcas, percebemos que, ao longo da história, esses conflitos foram sendo interiorizados pelos homens e se transformando no que Gilmore (1990) denomina *masculinidade problemática*. O que torna as análises referentes à masculinidade uma questão de âmbito não só sociológico ou antropológico mas também psíquico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. 1978. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara.
- CUNHA, E. 1944. *Os Sertões*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- FREYRE, G. 1977. *Sobrados e Mucambos*. Rio de Janeiro, José Olympio.
- _____. 1979. *Heróis e Vilões no Romance Brasileiro*. São Paulo, Cultrix.
- GILMORE, D. 1990. *Manhood in the Making: Cultural Concepts of Masculinity*. USA, Yale University Press.
- NOLASCO, S. 1993. *O Mito da Masculinidade*. Rio de Janeiro, Rocco.

III

QUANDO A INTOLERÂNCIA ACONTECE

[...] a tolerância é a recusa a desconfiar do outro, a renúncia a qualquer forma de temor e preconceito ante o que é novo, desconhecido, inusitado, extranormativo.

Iba Der Thiam

Só se pode levantar a questão da tolerância quando existe alguma coisa que deve ser tolerada, o que ocorre apenas quando uma crença, uma prática ou um modo de vida são considerados por um grupo (com maior ou menor grau de fanatismo ou irracionalidade) como falsos, errôneos ou indesejáveis.

Bernard Williams

MUDANÇAS NO CURSO DA VIDA E RELAÇÕES INTERGERACIONAIS

*Guita Grin Debert**

Nas sociedades ocidentais contemporâneas o prolongamento da vida humana é, sem dúvida, um ganho coletivo. Mas esse ganho tem-se traduzido também em ameaça, em perigo à reprodução da vida social. As projeções sobre os custos da aposentadoria e da cobertura médico-assistencial da velhice indicam a inviabilidade do sistema, que, em futuro próximo, não poderá arcar com os gastos de atendimento, mesmo quando a qualidade dos serviços prestados é muito precária, como no caso brasileiro.

Tratar da tolerância em sua relação com as mudanças no curso da vida e da tolerância é, nesse contexto, refletir sobre as formas pelas quais a solidariedade pública entre gerações é redefinida contemporaneamente (Kholi, 1995).

Estabelecer um vínculo entre envelhecimento e solidariedade pública e entre gerações é descrever o processo pelo qual a gestão da velhice é progressivamente socializada: durante muito tempo ela foi considerada como própria da esfera privada e familiar, uma questão de previdência individual ou

* Guita Grin Debert, professora doutora e livre-docente do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Projeto de Pesquisa Integrado sobre a “Experiência de Envelhecimento e as Mudanças: O Curso de Vida”, com livros, capítulos de livros e artigos publicados sobre a temática de sua linha de pesquisa.

de associações filantrópicas, mas agora ela se transforma em uma questão pública. Um conjunto de orientações e intervenções, muitas vezes contraditório, é definido e implementado pelo aparelho de Estado e outras organizações privadas. Um campo de saber específico – a gerontologia – é criado, com profissionais e instituições encarregados da formação de especialistas no envelhecimento. Como consequência, tentativas de homogeneização das representações da velhice são acionadas e uma nova categoria cultural é produzida: as pessoas idosas, como um conjunto autônomo e coerente que impõe outro recorte à geografia social, autorizando a colocação em prática de modos específicos de gestão.

A transformação da velhice em um problema social põe em jogo múltiplas dimensões, que vão desde as iniciativas voltadas para propostas de formas de bem-estar que deveriam acompanhar o avanço das idades até empreendimentos voltados para o cálculo dos custos financeiros que o envelhecimento da população trará para a contabilidade nacional.

A representação da velhice como um processo contínuo de perdas – em que os indivíduos ficariam relegados a uma situação de abandono, de desprezo e de ausência de papéis sociais – acompanha o processo de socialização da gestão da velhice. Essa representação é responsável por uma série de estereótipos negativos em relação aos velhos, mas é também um elemento fundamental para a legitimação de um conjunto de direitos sociais que levaram, por exemplo, à universalização da aposentadoria.

A tendência contemporânea é, no entanto, a inversão da representação da velhice como um processo de perdas e a atribuição de novos significados aos estágios mais avançados da vida, que passam a ser tratados como momentos privilegiados para novas conquistas, guiadas pela busca do prazer, da satisfação e da realização pessoal. As experiências vividas e os saberes acumulados são ganhos que propiciariam, aos mais velhos, oportunidades de explorar novas identidades, realizar projetos abandonados em outras etapas da vida, estabelecer relações mais profícuas com o mundo dos mais jovens e dos mais velhos. Essas novas imagens do envelhecimento que acompanham a construção da “terceira idade” transformam a experiência de envelhecimento em uma experiência mais gratificante. Um conjunto de discursos, empenhado em rever estereótipos negativos da velhice, abre espaço para que experiências de envelhecimento bem-sucedidas possam ser vividas coletivamente. No Brasil, nos últimos anos, tem crescido o número de grupos de convivência

de idosos. Os programas e as universidades para a terceira idade, com uma capacidade de mobilização impressionante, têm promovido de maneira muito evidente a redefinição de valores, atitudes e comportamentos dos grupos mobilizados.

Entretanto o sucesso surpreendente das iniciativas voltadas para a terceira idade é proporcional à precariedade dos mecanismos de que dispomos para lidar com os problemas da velhice avançada. A imagem gratificante do envelhecimento, associada à terceira idade, não oferece instrumentos capazes de enfrentar os problemas envolvidos na perda de habilidades cognitivas e de controles físicos e emocionais que estigmatizam o velho e que são fundamentais, na nossa sociedade, para que um indivíduo seja reconhecido como um ser autônomo, capaz de um exercício pleno dos direitos de cidadania. A dissolução dos problemas da velhice avançada nas representações gratificantes da terceira idade produz um processo que tenho chamado de “reprivatização da velhice” e que envolve sua transformação em uma responsabilidade individual. Esse processo tende a nos desarmar na tarefa da gerontologia, que tem sido a de combinar estudos rigorosos dos problemas relacionados com o idoso com a defesa dos direitos e interesses dos mais velhos.

O CURSO DA VIDA ADULTA E A CONSTRUÇÃO DA TERCEIRA IDADE

Três condições inter-relacionadas são partes constitutivas de mudanças que dão uma configuração específica à terceira idade e às representações sobre o envelhecimento nas sociedades contemporâneas.

A primeira delas diz respeito às mudanças no aparelho produtivo, que levaram a uma ampliação das camadas médias assalariadas, e aos novos padrões de aposentadoria, que englobam, entre os aposentados, um contingente cada vez mais jovem da população.

A aposentadoria deixa de ser um marco indicativo da passagem para a velhice ou uma forma de garantir a subsistência daqueles que, por causa da idade, já não estão em condições de realizar um trabalho produtivo.

Essa nova estrutura do mercado de empregos é concomitante à criação de uma série de etapas intermediárias entre a vida adulta e a velhice, como a “meia-idade”, a “terceira idade”, a “aposentadoria ativa”. Uma nova linguagem pública, empenhada em alocar o tempo dos aposentados, é ativa na des-

construção das idades cronológicas como marcadores pertinentes de comportamentos e estilos de vida. Uma parafernália de receitas envolvendo técnicas de manutenção corporal, comidas saudáveis, medicamentos, bailes e outras formas de lazer é proposta, desestabilizando expectativas e imagens tradicionais associadas a homens e mulheres em estágios mais avançados da vida. Meia-idade, terceira idade, aposentadoria ativa não são interlúdios maduros entre a idade adulta e a velhice; elas indicam, antes, estágios propícios para a satisfação pessoal, o prazer, a realização de sonhos adiados em outras etapas da vida.

A invenção da terceira idade indica uma experiência inusitada de envelhecimento cuja compreensão, como mostra Laslett (1987), não pode ser reduzida aos indicadores de prolongamento da vida nas sociedades contemporâneas. De acordo com esse autor, tal invenção requer a existência de uma “comunidade de aposentados”, com peso suficiente na sociedade, demonstrando dispor de saúde, independência financeira e outros meios apropriados para tornar reais as expectativas de que essa etapa da vida é propícia à realização e satisfação pessoal.

Por isso, para alguns autores o curso da vida contemporâneo ou pós-moderno seria marcado pelo apagamento dos comportamentos tidos como adequados às diferentes categorias de idade. A experiência contemporânea levaria à descronologização da vida, à criação de uma sociedade unietária (Debert, 1993). Nesse processo a juventude perde conexão com um grupo etário específico, deixa de ser um estágio na vida para se transformar em valor, um bem a ser conquistado em qualquer idade, pela adoção de estilos de vida e formas de consumo adequadas.

A segunda condição está ligada ao fato de que os aposentados não podem ser considerados o setor mais desprivilegiado da sociedade, quer nos países de capitalismo avançado, quer em países como o Brasil.

Até muito recentemente, tratar da velhice nas sociedades industrializadas era traçar um quadro dramático de perda de *status* social dos velhos; a industrialização teria destruído a segurança econômica e as relações estreitas entre as gerações na família, que vigoravam nas sociedades tradicionais. Dessa perspectiva, a situação atual, em que os velhos se transformam em um peso para a família e para o Estado, opunha-se a uma Idade de Ouro, em que eles, dada a sua sabedoria e experiência, eram membros respeitados na família e na comunidade. O empobrecimento, a perda de papéis sociais e os preconceitos marcariam a velhice nas sociedades modernas, que abandonam os velhos a uma existência sem significado.

Pesquisas recentes sobre a velhice exigiram uma revisão dessas concepções. Hoje há um acordo entre os historiadores considerando-se que, dada a precariedade dos dados disponíveis, é muito limitado o conhecimento que se pode obter da situação dos velhos em períodos históricos distantes ou mesmo em épocas relativamente próximas, de modo que a idéia de uma Idade de Ouro da velhice não se sustenta. As etnografias sobre a experiência de envelhecimento, em sociedades ditas primitivas, mostram que nelas a solidão não é um aspecto da experiência de envelhecimento; contudo não se pode dizer que a velhice, nessas sociedades, seja uma experiência gratificante, de prestígio e de poder, para todos os velhos. Da mesma forma, estudos comparativos sobre renda, grupos etários e ciclo de vida, nas sociedades ocidentais contemporâneas, rediscutem a idéia de que a pauperização caracteriza a experiência de aposentadoria, especialmente nos momentos em que o desemprego ou o subemprego atingem proporções alarmantes. A universalização das aposentadorias e da pensão na velhice garantiria, aos mais velhos, direitos sociais dos quais é excluída a população em outras faixas etárias, sobretudo os jovens (Debert, 1992).

A terceira condição está relacionada com o que Jameson (1984) caracterizou como a prodigiosa expansão do capital, especialmente depois dos anos de 1970, e com o modo como ela reelabora as concepções sobre o corpo. A cultura do consumidor, mostra Featherstone (1992), prende-se a uma

concepção autopreservacionista do corpo que encoraja os indivíduos a adotarem estratégias instrumentais para combater a deterioração e a decadência (aplaudida pela burocracia estatal, que procura reduzir os custos com a saúde educando o público para evitar a negligência corporal) e agrega a essa concepção a noção de que o corpo é um veículo do prazer e da auto-expressão [p. 170].

Disciplina e hedonismo se combinam na medida em que as qualidades do corpo são tidas como plásticas, e os indivíduos são convencidos a assumir a responsabilidade pela sua própria aparência. A publicidade, os manuais de auto-ajuda e as receitas dos especialistas em saúde estão empenhados em mostrar que as imperfeições do corpo não são naturais nem imutáveis e que, com esforço e trabalho corporal disciplinado, pode-se conquistar a aparência desejada; as rugas ou a flacidez se transformam em indícios de lassitude

moral e devem ser tratadas com a ajuda dos cosméticos, da ginástica, das vitaminas, da indústria do lazer.

Os indivíduos são não apenas monitorados para exercer uma vigilância constante do corpo, mas são responsabilizados pela sua própria saúde, por meio da idéia de doenças auto-infligidas, resultado de abusos corporais como a bebida, o fumo, a falta de exercícios.

A suposição de que a boa aparência seja igual ao bem-estar, de que aqueles que conservam seus corpos com dietas, exercício e outros cuidados viverão mais, demanda de cada indivíduo uma boa quantidade de “hedonismo calculado”, encorajando a autovigilância da saúde corporal e da boa aparência (Turner, 1992)¹.

A transformação das etapas mais avançadas da vida em momentos privilegiados para a realização pessoal, o fato de os mais velhos constituírem o grupo que, em todas as classes sociais, tende a ter maior disponibilidade para o consumo e as concepções autopreservacionistas do corpo dão novos significados à experiência de envelhecimento. O idoso se transforma em um novo ator, que já não está ausente do conjunto de discursos que trata dos desafios que a nação enfrenta, nem das falas dos políticos em momentos de eleição ou das plataformas dos partidos. É um ator que também está presente na definição de novos mercados de consumo e formas de lazer.

A visibilidade alcançada pela velhice exige reformulações das representações próprias do discurso gerontológico empenhado em denunciar o descaído com que ela é tratada. Entretanto, ao ressaltar formas inovadoras e bem-sucedidas de envelhecimento, não se pode minimizar a velhice abandonada e dependente. Ou então transformá-la em conseqüência do descuido pessoal, da falta de envolvimento em atividades motivadoras, da adoção de estilos de vida e formas de consumo inadequadas.

1. O autor mostra, nessa mesma direção, que a recompensa pelo corpo ascético não é a salvação espiritual, mas a aparência embelezada, um eu mais disputado. Se, no ideário místico e religioso, as concepções sobre a vida sóbria e temperada tinham como referência uma defesa contra as tentações da carne, a subjugação do corpo pelas rotinas de manutenção corporal é a pré-condição para a conquista de uma aparência mais aceitável, para a liberação da capacidade expressiva do corpo.

REFORMULAÇÕES DO DISCURSO GERONTOLÓGICO E AS NOVAS IMAGENS DO ENVELHECIMENTO

Essas novas representações sobre o envelhecimento surpreendem o discurso gerontológico brasileiro, que – empenhado em transformar a velhice em uma questão política ou em propor práticas que promovam um envelhecimento bem-sucedido – tinha como uma de suas pedras de toque denunciar a “conspiração do silêncio” como a forma característica do tratamento dado ao envelhecimento no país. Essa denúncia era organizada em função de quatro elementos recorrentes.

O primeiro é a iminência de uma explosão demográfica, que exigirá o aumento dos gastos públicos para atender às demandas da população idosa. Os dados demográficos são usados não apenas para traçar o perfil atual da população idosa brasileira, que em 1980 representava 6,1% da população total, mas sobretudo para enfatizar projeções para o futuro próximo. A população brasileira de 60 anos ou mais, a partir do ano 2000, estará crescendo a taxas oito vezes superiores às taxas de crescimento da população jovem. O Brasil será o quinto ou sexto país com maior população idosa no mundo, uma situação alarmante e desafiadora para a sociedade civil e para o Estado, especialmente num país que ainda se autodefine como *de jovens* e, nesses termos, reflete sobre suas potencialidades e problemas.

O segundo elemento que organiza o discurso gerontológico é uma crítica ao capitalismo, à forma selvagem como o sistema econômico se impõe no contexto brasileiro. O velho, por não se constituir em mão-de-obra apta para o trabalho, é desvalorizado e abandonado pelo Estado e pela sociedade. A miséria e a exclusão que acompanham vastos segmentos da população brasileira se tornam mais amargas na velhice.

O terceiro traz uma crítica à cultura brasileira, que tenderia a valorizar o jovem e o que é novo. Uma cultura mais preocupada em incorporar as últimas novidades produzidas no exterior do que em olhar para suas próprias tradições. A idéia de um país sem memória, que despreza o seu passado, usada por historiadores e políticos, é para o discurso gerontológico a prova do descaso com que o velho é tratado pela sociedade. Sua contribuição social mais preciosa – a experiência e a memória – é menosprezada pelos mais jovens.

O quarto diz respeito ao Estado. A modernização nos países de capitalismo avançado foi acompanhada de um declínio da família extensa, mas

correspondeu também à criação do *welfare state*. No Brasil, o declínio da família extensa, combinado com um Estado incapaz de resolver os problemas básicos da maioria da população, deixa os idosos em situação de extrema vulnerabilidade. Os mecanismos tradicionais de amparo à velhice se desfazem, sem que novos mecanismos de proteção social tenham sido desenvolvidos. Além disso, aos problemas próprios do envelhecimento se somam os problemas de uma população cuja experiência, ao longo de todas as etapas da vida, foi marcada por condições de vida amplamente desfavoráveis que tendem a se agravar na velhice. A pobreza e a miséria da população brasileira em geral se tornam, então, paradigmáticas na velhice.

Esses quatro elementos são fundamentais na construção da imagem do velho brasileiro como a vítima privilegiada do sofrimento. Um ser discriminado, empobrecido, isolado, dependente da família ou do Estado, em crise de identidade, com um atestado prematuro de óbito físico e social.

É difícil saber em que medida o discurso de especialistas pode influenciar um conjunto de práticas sociais e em que medida o discurso gerontológico influenciou as políticas públicas voltadas para essa população. O fato é que desde os anos de 1980 a velhice e as questões relacionadas com o envelhecimento ocupam cada vez mais espaço entre os temas que preocupam a sociedade brasileira.

Esse interesse se evidencia em três tipos de manifestações que são ativas na redefinição das representações sobre os idosos: as pesquisas acadêmicas que buscam compreender as práticas cotidianas desenvolvidas por idosos e as representações que eles fazem de sua experiência de envelhecimento; a abertura de espaços em agências governamentais e organizações privadas para iniciativas que se destinam a assegurar um envelhecimento bem-sucedido para idosos de diferentes estratos socioeconômicos, ou a criação de novas agências e organizações voltadas para trabalhos específicos com a população idosa; o tratamento cada vez mais amplo que os idosos e as questões do envelhecimento recebem na mídia.

AS PESQUISAS E O IDOSO COMO FONTE DE RECURSOS

Na última década houve um aumento crescente no número de pesquisas voltadas para o estudo de diferentes dimensões dos problemas envolvidos no envelhecimento. É difícil fazer justiça em uma área que hoje conta com uma produção bastante grande. Mas pode-se dizer, de maneira geral, que a tendên-

cia das pesquisas é a substituição de uma abordagem que caracterizava o idoso como “fonte de miséria” por uma perspectiva do idoso como “fonte de recursos” (Tornstam, 1992). A representação do idoso como “fonte de recursos” foi uma resposta aos resultados das pesquisas que mostravam que os mais jovens tendiam a superestimar a realidade problemática dos mais velhos. Especialmente as pesquisas de cunho qualitativo, realizadas com grupos de idosos, indicavam que os velhos projetavam uma imagem muito mais positiva da sua situação do que aquela que servia de pressuposto à teoria gerontológica. Revelavam não apenas que o conhecimento dos pesquisadores sobre a realidade dos velhos era muito vago e carregado de pessimismo mas também que a gerontologia alimentava uma série de mitos relacionados com essas imagens negativas.

A substituição da perspectiva da miséria pela perspectiva do idoso como fonte de recursos não é feita sem dificuldades.

As concepções ancoradas em visões pessimistas da velhice têm muita vitalidade, permanecendo de maneira engenhosa como fundamento teórico mesmo quando os dados exigem uma revisão da perspectiva da miséria. Assim, por exemplo, quando as pesquisas revelam um bom nível de integração social e contatos freqüentes dos idosos com seus filhos, conclui-se que os processos de urbanização e industrialização têm efeitos negativos, mas que só se fazem sentir depois de algumas gerações. Salva-se a teoria com o argumento de que os efeitos que ela pressupõe não tiveram tempo de se tornar aparentes. O mesmo ocorre no tratamento da aposentadoria. O pressuposto é que o abandono do trabalho leva a uma situação traumática que envolve a perda da auto-identidade e do equilíbrio psicológico. É um pressuposto tão fortemente sedimentado na gerontologia que, quando os dados contradizem os efeitos negativos esperados da aposentadoria, a tendência é apontar para erros na metodologia empregada na pesquisa, antes de discutir se a teoria é ou não correta.

A perspectiva do idoso como “fonte de recursos” aparentemente parte de pressupostos opostos à perspectiva da miséria. Os estereótipos do abandono e da solidão, que caracterizariam a experiência de envelhecimento, são substituídos pela imagem dos idosos como seres ativos, capazes de oferecer respostas criativas ao conjunto de mudanças sociais que redefinem a experiência do envelhecimento. Novas formas de sociabilidade e de lazer marcariam essa etapa da vida, reciclando identidades anteriores e redefinindo as relações com a família e os parentes.

Entretanto não está ausente da perspectiva do idoso como “fonte de recursos” a criação de um novo ideal de produtividade que emerge de um conjunto de receitas que ensinam, aos que não querem se sentir velhos, a maneira adequada de dirigir a vida e participar de atividades preventivas. São considerados seres problemáticos que necessitam de motivação os aposentados e velhos que não se empenham em desenvolver uma nova carreira ou um novo conjunto de atividades de lazer ou, ainda, que não se envolveram ativamente em programas de manutenção corporal. A perspectiva do idoso como fonte de recursos sociais encobre a perspectiva da miséria. A responsabilidade pela miséria do envelhecimento passa a ser uma responsabilidade individual (Néri, 1991)².

OS PROGRAMAS E A TERCEIRA IDADE COMO EXPERIÊNCIA COLETIVA

Os Programas para a Terceira Idade se constituem em exemplos privilegiados para demonstrar que a experiência de envelhecimento pode ser vivida de maneiras distintas.

Alguns programas para idosos foram implementados na década de 1960. Entretanto, nos anos de 1990 eles proliferaram nas cidades brasileiras. Conselhos e comissões são criados para orientar a administração pública com propostas de medidas para melhorar a qualidade de vida da população idosa, mesmo em municípios muito pobres e em que a população com 60 anos ou mais é relativamente pequena.

Três organizações foram pioneiras nessa área no Brasil: a LBA (Legião Brasileira de Assistência); o Sesc (Serviço Social do Comércio); e as Universidades para a terceira idade, com experiências criadas no interior das universidades públicas e privadas, como é o caso da PUC-Campinas, e hoje presentes em várias universidades nas diferentes regiões do país (Prata, 1990)³.

2. A pesquisa da autora sobre as atitudes dos não idosos diante do velho e do envelhecimento abala em outro sentido a perspectiva da miséria. Por meio de dados obtidos com pesquisa quantitativa, descobre-se que a atitude dos mais jovens em relação à velhice não é tão negativa como se poderia supor. Considera-se, por isso, que é preciso destruir preconceitos, estereótipos e mitos que a própria gerontologia tem importado de modo pouco crítico e depois avalizado e fortalecido.
3. A autora fez um levantamento sistemático dos programas voltados para os idosos. Mostra que no Estado de São Paulo a LBA conta com 31 unidades que mobilizam cerca de 7055 pessoas

Os três programas estão abertos a todos os idosos, mas mobilizam indivíduos com perfis socioeconômicos distintos: os programas da LBA mobilizavam sobretudo setores de classes populares, enquanto no Sesc e nas universidades o público é de setores médios e altos. Ou seja, se cada programa tende a mobilizar públicos específicos do ponto de vista de formas de consumo, não se pode dizer que a participação em programas seja exclusiva de grupos com situação privilegiada do ponto de vista econômico.

Nos programas, a participação masculina raramente ultrapassa os 20%, de forma que somos tentados a pensar que a terceira idade no Brasil é uma experiência essencialmente feminina.

Os dados sobre o perfil do público mobilizado indicam também que se trata de um público relativamente jovem do ponto de vista da idade cronológica. É rara a participação de indivíduos com 70 anos ou mais. Trata-se também de um público com níveis de independência funcional que permitem a participação em atividades como festas, bailes, coral, que fazem parte das atividades propostas mesmo nas universidades para a terceira idade.

Nos diferentes programas as atividades desenvolvidas são organizadas por especialistas com formação ou treinamento em gerontologia. Embora essas atividades tenham diferenças em termos de recursos disponíveis em cada uma das instituições e em função das características e do tipo de envolvimento dos coordenadores, em geral elas envolvem trabalhos manuais, bailes, passeios e excursões, ginástica, sendo que nas universidades a ênfase é em aulas e conferências.

Apesar da diversidade, a tônica geral dos programas é a tentativa de rever estereótipos e preconceitos por meio dos quais se supõe que a velhice seja

e que o Sesc, pioneiro na criação desses programas, tem cinco unidades na Grande São Paulo, atendendo cerca de 5250 pessoas. Mas tudo leva a crer que houve um aumento dos programas e do número de seus participantes. Em brochura divulgada pelo governo do Estado de São Paulo em 1993, intitulada *Programa Especial de Atendimento à População Idosa*, é indicado que todos os fundos municipais de solidariedade implantaram programas voltados para a terceira idade. As seguintes secretarias de Estado, fundações e empresas estatais têm programas específicos para idosos: Saúde; Segurança Pública; Relações de Trabalho (Fundação Ceret); Transportes Metropolitanos (Metrô e EMTU); Transportes (Fepasa, Daesp, Dersa e DER); Esportes e Turismo; Fazenda (Banesp e Nossa Caixa/Nosso Banco); Criança, Família e Bem-estar Social; Energia (Eletropaulo); Cultura; Meio Ambiente (Cetesb); Habitação; Educação. Esses programas estariam beneficiando cerca de 2,5 milhões de idosos em São Paulo.

tratada na nossa sociedade. Os programas são inspirados no Plano de Ação Mundial sobre o Envelhecimento e concebem, basicamente, o idoso “como um todo integrado, necessitando de um atendimento médico especializado e que, ao mesmo tempo, busca reencontrar seu lugar na sociedade, recuperando, assim, a sua auto-estima” (Prata, 1990).

Entretanto o que impressiona é o sucesso desses programas na produção de uma nova sensibilidade, e a forma como ela é vivida pelo público mobilizado. Motta (1990) usará o termo “faceirice” numa pesquisa em que caracteriza a forma pela qual mulheres de classes populares de um Grupo de Convivência da LBA, em Porto Alegre, reconstróem sua identidade feminina e participam com entusiasmo e satisfação dos bailes, excursões e outras atividades propostas.

Guerrero (1993) mostra, no estudo realizado sobre a Universidade para a Terceira Idade da PUC-Campinas, que o perfil dos alunos é muito semelhante ao de outras instituições do mesmo tipo: mulheres (80% dos participantes), casadas (55%) relativamente jovens (70% tem 65 anos ou menos) e que, além da universidade, participam de uma série de outras atividades em especial de cunho filantrópico. Essa autora conclui que os alunos estão muito distantes da imagem do idoso em crise, solitário e inativo, vivendo em condições precárias e em uma situação de perda. Se a solidão é uma das razões que leva à participação na universidade, ela tem de ser mais bem qualificada. A universidade oferece a seus participantes a possibilidade de ampliação do círculo de amigos com um grupo específico de pessoas, especialmente com aquelas interessadas, a partir de uma certa idade, em ampliar sua instrução e ilustração. Os alunos da universidade, apesar da luta empreendida pelo corpo de professores contra os estigmas e discriminações que vitimizam o velho, não perdem uma oportunidade de se distinguir das outras pessoas de mais idade, dos velhos em geral. Estes últimos são freqüentemente tratados pelos alunos com o conjunto de estereótipos associados à velhice ou transformados em objetos privilegiados de uma ação filantrópica a ser por eles mesmos empreendida.

A construção de uma imagem positiva do envelhecimento entre os alunos não tem como referência a idéia dos velhos como detentores da sabedoria e da experiência. É antes a disponibilidade para o aprendizado e para novas experiências que dá uma identidade ao grupo e uma particularidade ao envelhecimento de cada um.

Os programas oferecem um espaço em que a reformulação de padrões tradicionais de envelhecimento possa ser uma experiência coletiva, e partici-

par deles ativamente é viver intensamente uma nova etapa da vida, um momento propício para a exploração de identidades e de novas formas de auto-expressão.

O entusiasmo dos estudantes contrasta com o desânimo dos próprios profissionais que trabalham nesses programas, que não se cansam de apontar a defasagem entre os objetivos pretendidos e a dificuldade de executá-los de maneira adequada, dada a carência de todos os tipos de recursos. Nos discursos dos profissionais, as potencialidades do avanço da idade estão sempre combinadas com a imagem dos velhos como vítimas privilegiadas do desrespeito, da miséria, do abandono por parte da família e do Estado. Os participantes dos programas, pelo contrário, procuram demonstrar, a cada gesto, que vivem uma experiência em que essas potencialidades estão plenamente realizadas.

Não seria incorreto dizer que no Brasil existe hoje um *know-how* nessa área. Apesar das diferenças no interior dos programas, a comunicação entre seus coordenadores é feita com relativa facilidade e as experiências são reproduzidas em lugares bastante distantes. Da mesma forma os participantes, com relativa facilidade, têm informações sobre atividades para a terceira idade desenvolvidas em outros centros e com frequência propõem reformulações das práticas propostas, sugerindo novos projetos.

A MÍDIA E O ENVELHECIMENTO COMO UM NOVO MERCADO DE CONSUMO

A celebração da terceira idade não é exclusiva dos programas voltados para a população mais velha. Está presente em outras manifestações, como, por exemplo, nas revistas femininas de classes média e alta. Pires (1993), em sua análise sobre esses periódicos, mostra que imagens distintas do envelhecimento são produzidas. Nos contextos em que as transformações físicas operadas pelo envelhecimento são abordadas, as revistas tendem a convocar todas as mulheres, mesmo as que ainda não entraram na idade adulta, para uma verdadeira batalha contra o avanço da idade, oferecendo uma série de procedimentos capazes de evitar ou retardar o envelhecimento. Contudo, nos contextos em que os velhos ou a velhice são abordados como situação de fato,

trata-se de mostrar que esse é um período privilegiado para a realização pessoal dos indivíduos. Homens e mulheres de mais idade são apresentados aos leitores como indivíduos que, depois de velhos, encontraram uma nova carreira profissional ou realizam uma série de atividades, concretizando sonhos alimentados desde a juventude e que foram adiados diante das obrigações que a vida adulta impõe. Especialmente as mulheres, com uma série de atividades que envolvem a manutenção corporal, como dança e ginástica, redescobrem seu próprio corpo e sentem-se rejuvenescidas.

A representação dos velhos construída nas revistas é, invariavelmente, a de indivíduos independentes dos filhos e parentes, de seres ativos, capazes de encontrar uma série de atividades novas e atraentes nessa etapa da vida. Nessas revistas, a velhice não é apenas o momento em que satisfação e prazer atingem o auge, é também o momento em que a mulher, liberada dos papéis sociais próprios das fases anteriores da vida, pode enfim se dedicar à realização pessoal. Pires mostra ainda que é característica das revistas operarem uma periodização da vida, cujas etapas exigem cuidados específicos com o corpo e a adoção de estilos de viver que garantam uma preparação adequada para a próxima etapa. Providências adrede tomadas são a garantia da eterna juventude, do prazer e da realização pessoal na velhice.

A velhice nas revistas não é, portanto, a fase mais dramática da vida, nem o momento em que o velho é relegado ao abandono, ao desprezo e ao desdém. As revistas tratam de criar um novo ator, definindo um novo mercado de consumo em que a promessa da eterna juventude é o subtexto por meio do qual um novo vestuário, novas formas de lazer e de relação com o corpo, com a família e com amigos são oferecidos. Não há espaço para imagens da doença, da decadência física e da dependência como destino dos que envelhecem. Mais do que definir a última etapa da vida, trata-se de impor estilos de vida, criando uma série de regras de comportamento e de consumo de bens específicos, que indicam como aqueles que não se sentem velhos devem proceder.

As revistas analisadas, os programas e grupos de convivência mobilizam sobretudo o público feminino (Debert, 1994). A participação masculina ganhou evidência nas questões relacionadas com a aposentadoria, em particular na luta em torno dos 147%. O tamanho das filas para o recebimento da aposentadoria e a demora no atendimento dos direitos dos aposentados é uma das maneiras encontradas pela mídia para retratar a condição de miséria e vulnerabilidade dos mais velhos. Mas os militantes do movimento apresenta-

dos pelos jornais e televisão confrontam essas idéias mostrando-se bem-articulados e empenhados em exhibir o quanto são ativos, lúcidos, participantes e prontamente capazes de responder adequadamente a todo tipo de preconceito e discriminação por parte do Estado e dos políticos (Simões, 1994).

A precariedade da situação dos asilos é outro modo de retratar o drama da velhice. Contudo, abordar essa questão é, imediatamente, contrapô-la à situação de outros velhos que, mesmo em idade muito avançada, redefiniram suas vidas, encontraram formas inovadoras de auto-expressão, realizaram sonhos abandonados. É parte ainda da narrativa midiática convidar gerontólogos e especialmente geriatras para discorrerem sobre os avanços da ciência no tratamento da velhice e entusiasamá-los nas propostas simples e baratas, que são apresentadas como se a velhice pudesse ser eternamente adiada.

Em um país onde os direitos básicos do cidadão são tão desrespeitados, a universalização do direito à aposentadoria, mesmo não sendo mais do que um salário mínimo, significou uma conquista social importante. Cabral (1986), estudando os trabalhadores rurais na Paraíba, um dos Estados mais pobres do país, mostra o significado que esse benefício teve para uma população que, a partir dos 65 anos, pela primeira vez passa a ter direitos legalmente assegurados. As relações de trabalho em que até então essa população esteve envolvida eram baseadas em relações de dependência. É apenas com os benefícios da aposentadoria que, pela primeira vez, muitos desses trabalhadores rurais ensaiam a assinatura do próprio nome e descobrem os direitos de cidadania.

Os resultados das pesquisas que procurei resumir apresentam um conjunto de discursos amplamente divulgado, disposto a produzir novas representações do envelhecimento. Eles operam revisões de estereótipos, oferecendo um quadro mais gratificante da velhice. Essas pesquisas mostram também que espaços estão sendo criados para que novas experiências de envelhecimento possam ser vividas coletivamente, e que esses espaços são rapidamente ocupados pela população de mais idade. Esses resultados exigem que o envelhecimento seja concebido como uma experiência heterogênea e que se leve em conta o remapeamento do curso da vida que vem acompanhando as transformações na dinâmica demográfica brasileira.

AS NOVAS FORMAS DE EXCLUSÃO DA VELHICE

Tratar da velhice no Brasil não é tarefa fácil. Os gerontólogos traçaram o perfil do idoso como a vítima privilegiada da miséria. Entretanto o idoso pesquisado e divulgado pelos meios de comunicação é um ser ativo, lúcido, participante, pronto para viver um dos momentos mais felizes de sua vida, em que o único dever é a realização pessoal. A perspectiva da miséria foi, sem dúvida, fundamental para a transformação do idoso em um ator político, tornando a sociedade brasileira mais sensível aos problemas relacionados com o envelhecimento e com a aposentadoria. É próprio da criação de um ator político o estabelecimento de laços simbólicos capazes de forjar uma identidade entre indivíduos que, sob uma série de outros aspectos, são heterogêneos.

A diversidade de situações dos idosos no país, que as pesquisas retrataram com muita sensibilidade, e o fato de os idosos publicamente visíveis não serem os mais carentes criam um impasse para os gerontólogos. Trata-se de propor ações que beneficiem os mais fragilizados, mas não é esse o perfil dos velhos por elas mobilizados e da velhice que ganha visibilidade na mídia.

O contraste entre representações distintas do envelhecimento e o interesse social pelas tecnologias de rejuvenescimento leva os gerontólogos a negar seu próprio objeto de estudo e intervenção. De participantes ativos na transformação do idoso em um ator político vêem-se transformados, especialmente pela mídia, em divulgadores de uma parafernália de receitas a indicar como os que não querem ser velhos devem agir.

Para mostrar como essa transformação é operada, bastaria citar algumas frases de geriatras transcritas em um dos vários artigos em que eles são chamados a opinar sobre os problemas da velhice.

O mau humor e a depressão, comuns entre os velhos, são conseqüências, não causas, de uma vida mal-administrada, diz o professor [...].

O pesquisador [...] realizou testes e provou que uma pessoa de 70 anos que faz exercícios físicos regulares pode ter o mesmo desempenho físico de uma sedentária de 30.

No mais, o importante é prevenir. O geriatra não é um médico especializado em tratar velhos acabados, explica o especialista [...]. Na verdade, o que há de mais moderno na geriatria é justamente a parte da prevenção. Esta envolve algumas recomendações fundamentais. Uma atitude positiva perante a vida, por exemplo, é essencial.

Outra dica importante é fazer exercícios, o pesquisador [...] descobriu que pessoas que nunca haviam feito ginástica tiveram ganhos impressionantes na sua massa muscular em apenas três meses, depois do início de um programa de exercícios. [...] manter-se em atividade reduz a degeneração dos neurotransmissores, os responsáveis pelo encaminhamento das informações através do sistema nervoso, e reduzem o risco do aparecimento de problemas mentais como a esquizofrenia.

Milagres, porém, não existem. Um bom médico vai sugerir a um idoso, para que ele envelheça com boa saúde, exercícios e exames periódicos de colesterol, não recomendar vitaminas [...] pois ainda não foi inventada a juventude em cápsulas. E nunca será, talvez. O que significa que quem quiser ter uma velhice melhor vai ter de trabalhar para isso.

O reconhecimento da pluralidade de experiências de envelhecimento que, de maneira sensível, as pesquisas retrataram não implica supor que a dependência não seja a condição natural dos que ficam velhos, nem propor que não haja limites ao investimento cultural e tecnológico nos processos biológicos. O sucesso dos programas da terceira idade mostra que eles, sem dúvida, merecem ser ampliados e divulgados. Mas o envelhecimento bem-sucedido e inovador não pode fechar o espaço para a velhice abandonada e dependente, nem transformá-la em consequência do descuido pessoal.

Dar conta da heterogeneidade das experiências e das novas imagens do envelhecimento e do idoso como uma fonte de recursos não nos pode levar a responsabilizar os indivíduos pela perda de habilidades e controles físicos e emocionais que o processo de envelhecimento desencadeia.

Estaríamos, assim, assistindo à emergência de novos estereótipos, a novas formas de exclusão dos velhos e à transformação dos gerontólogos em participantes ativos de um novo tipo de “conspiração do silêncio”.

Num contexto em que os custos da cobertura médico-assistencial da velhice avançada são cada vez mais altos, e em que o prolongamento da vida humana tem-se traduzido em um perigo para a reprodução da vida social, a solução proposta pelos *experts* envolve três tipos de medidas: diminuição dos gastos públicos, aumento dos impostos e diminuição dos vencimentos dos aposentados.

Transformar os problemas da velhice em responsabilidade individual, em negligência pessoal, em falta de motivação, em adoção de estilos de vida e formas de consumo inadequadas é recusar a solidariedade pública entre gerações que é um dos fundamentos dos Estados modernos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRAL, B. E. S. L. 1986. *De Trabalhadores a Aposentados do Prorural: As Contradições da Política Social e a Concessão Tardia de Direitos*. Campina Grande, UFPb/Programa de Mestrado em Sociologia, dissertação de mestrado.
- DEBERT, G. G. 1992. "Família, Classe Social e Etnicidade: Um Balanço da Bibliografia sobre Experiência de Envelhecimento". *BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, n. 33, Anpocs, Rio de Janeiro, pp. 33-50.
- _____. 1993. "Pós-modernidade e o Remapeamento do Curso da Vida", *Anpocs*, São Paulo.
- _____. 1994. "Gênero e Envelhecimento: Os Programas para a Terceira Idade e o Movimento dos Aposentados". *Revista Estudos Feministas*, 2(3):33-51.
- FEATHERSTONE, M. 1992. "The Body in Consumer Culture". In: FEATHERSTONE, M. *et alii* (orgs.). *The Body: Social Process and Cultural Theory*. London, Sage Publications.
- GUERRERO, P. 1993. *Experiência de Envelhecimento e a Universidade para a Terceira Idade da PUC-Camp*. Campinas, Unicamp/IFCH, monografia.
- JAMESON, F. 1984. "Postmodernism or the Cultural Logic of Capitalism". *The New Left Review*, n. 146.
- KHOLI, M. 1995. "La présence de l'histoire". In: ATTIAS-DONFUT, C. (org.). *Les solidarités entre générations. Vieillesse, Familles, État*. Paris, Ed. Nathan.
- LASLETT, P. 1987. "The Emergence of the Third Age". *Aging and Society*, n. 7.
- MATTOS, F. M. 1990. *Velha é a Vovozinha: Identidade Feminina na Velhice*. Porto Alegre, UFRGS/PPGAS, dissertação de mestrado.
- NERI, A. L. 1991. *Envelhecer num País de Jovens: Significados de Velho e Velhice segundo Brasileiros Idosos*. Campinas, Editora da Unicamp.

- PIRES, A. 1993. *O Envelhecimento e as Revistas Voltadas para o Público Feminino*. Campinas, Unicamp/IFCH, monografia.
- PRATA, L. E. 1990. "Os Programas Especificamente Destinados à População Idosa". In: *Seade: O Idoso na Grande São Paulo*. São Paulo, Seade.
- SENNET, R. 1997. *Carne e Pedra: O Corpo e a Cidade na Civilização Ocidental*. Rio de Janeiro, Record.
- SIMÕES, J. A. 1994. "O Aposentado como Ator Político". *Anpocs*, São Paulo.
- TEMPORARY ENGLISH. 1978. London, Longman.
- TORNSTAM, L. 1992. "The Quo Vadis of Gerontology: On the Scientific Paradigm of Gerontology". In: *The Gerontologist*, 32(3):318-326.
- YOUNG, I. M. 1995. *Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship*. In: BEINER, R. (org.). *Theorizing Citizenship*. Albany, State University of New York Press.

A INTOLERÂNCIA FRENTE À QUESTÃO DAS DROGAS: ALGUMAS REFLEXÕES

*Rosalina Carvalho da Silva**

*Manoel Antônio dos Santos***

O reinado das lágrimas terminou. Em breve, favela e cortiços serão apenas uma lembrança do passado. Transformaremos nossas prisões em fábricas e nossas cadeias em silos e armazéns. A partir de hoje, os homens andarão de cabeça erguida, as mulheres sorrirão e as crianças mostrarão sua alegria. O inferno permanecerá para sempre vago e para alugar.

[Levine, 1984, p. 110]

O trecho acima reproduzido como epígrafe é parte do discurso proferido pelo Reverendo Billy Sunday, famoso pregador religioso norte-americano, diante de 10 mil pessoas, um dia após a aprovação da Lei Seca, que proibia a venda e o consumo de bebidas alcoólicas nos Estados Unidos.

As afirmações contidas nesse discurso, extraído da tese de doutorado de Carlini-Cotrim (1992), servem bem para ilustrar, como alerta a autora, o fato de que, de tempos em tempos, a sociedade elege seus bodes expiatórios, nos quais deposita as causas de todos os seus insucessos e infortúnios. E, elegen-

* Rosalina Carvalho da Silva, professora doutora pela Universidade de São Paulo. Docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Projetos de Pesquisa e Extensão sobre Promoção de Saúde - DST/Aids. Livros/Manuais e Artigos publicados sobre temas de sua linha de pesquisa.

** Manoel Antonio dos Santos, professor doutor pela Universidade de São Paulo. Docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP. Pesquisador do CNPq. Projetos de Pesquisa sobre Adolescência, Drogadição e Funcionamento Familiar. Capítulos de livros e artigos publicados sobre a temática de sua linha de pesquisa.

do-os para o sacrifício, acredita que estará próxima de encontrar todas as soluções para os males que a afligem.

O que ocorreu em vários países após a entrada em vigor da chamada Lei Seca a história já nos mostrou. São célebres os episódios de repressão, corrupção e marginalização, principalmente nos Estados Unidos da América e que hoje podem ser encontrados amplamente documentados pela historiografia e representados inclusive pelo cinema hollywoodiano.

As reflexões enfeixadas no presente trabalho não têm a intenção de apresentar nenhuma tese em particular a favor da criminalização ou da descriminação do comércio ou do consumo de substâncias psicoativas (drogas). Têm tão-somente a finalidade de introduzir algumas idéias que pretendem, acima de tudo, subsidiar reflexões sobre a multiplicidade de variáveis envolvidas no consumo ou dependência de drogas. Têm, ainda, o propósito de alertar para o cuidado que se tem de tomar em relação a posturas intolerantes frente a questões tão complexas, como é o caso do papel desempenhado pelas drogas na contemporaneidade.

As perguntas que nortearam essas discussões no âmbito do Grupo de Trabalho sobre as Drogas não tiveram como objetivo descrever os efeitos, as classificações e os levantamentos existentes sobre os níveis de consumo, bem como outros aspectos gerais ligados à drogadição, que são amplamente abordados na literatura da área. Pelo contrário, o que norteou as discussões do grupo de trabalho foi fundamentalmente uma reflexão sobre os fatores que influenciam a produção do fenômeno da intolerância frente à questão das drogas. Principalmente aquela que ocorre na realização e divulgação de dados científicos, que se transformam muitas vezes em discursos totalizantes e estigmatizadores em relação aos usuários de drogas.

O USO DE DROGAS COMO O BODE EXPIATÓRIO DO MAL-ESTAR NA CIVILIZAÇÃO OU: AS DROGAS COMO O INIMIGO COMUM A COMBATER

Bucher (1996), na apresentação de seu livro *Drogas e Sociedade nos Tempos da Aids*, nos alerta para o dilúvio cotidiano de notícias sobre o assunto que circulam em nossa sociedade. Segundo esse autor, é quase impossível não sucumbir aos dramáticos tons alarmistas embutidos nessas mensagens. O sistema globalizado de noticiário nacional e internacional tem elegido o consu-

mo e o tráfico de drogas como “bode expiatório” de todo tipo de problema social que enfrentamos. É como se os veículos formadores de opinião pública de repente se voltassem para esse fenômeno em busca de respostas prontas para os problemas estruturais que afligem toda a sociedade, desviando a atenção da população que diariamente consome as notícias em relação às verdadeiras causas de nossas conhecidas mazelas sociais.

Esse discurso, que sataniza a droga, estigmatizando seu uso indevido como um *flagelo da humanidade*, é incorporado pelo senso comum e passa a ser usado como “explicação” ou justificativa para toda sorte de problemas ligados à juventude, principalmente a marginalizada socialmente.

Segundo Bucher (1996), a real situação do consumo de drogas, quando avaliada em termos de saúde pública, destoa do alarmismo veiculado pela mídia. Prossegue o autor:

Assim, para citar um único exemplo, entre as causas de óbitos relacionadas com as drogas, mais de 95% são devidas a drogas legais como álcool e fumo; não obstante, as manchetes da mídia demonstram predileção por matérias sobre as ilegais, sobre o narcotráfico e os narcodólares, violência supostamente decorrente de drogas, subidas aos morros cariocas e mortes por *overdose* – estas, ínfimas quando comparadas com as mortes no trânsito ou com a mortalidade infantil [Bucher, 1996, p. 9].

É melhor disseminar a idéia de “flagelo das drogas”, ou as conseqüências supostamente associadas ao seu “mundo”, do que veicular problemáticas sociais endêmicas que não chamam mais a atenção da opinião pública. Afinal de contas, notícias sobre os descuidos mais profundos com a saúde e a educação não mais suscitam indignação pública. Para Bucher (1996, pp. 9-10):

As discrepâncias constatadas não são gratuitas, mas são sintomas expressivos do desequilíbrio, do funcionamento iníquo que marca as relações sociais e mutila as convivências humanas. Fatores interativos profundamente enraizados determinam a qualidade de vida da população, resultando, pelas suas deficiências estruturais, em carências, insatisfações e revoltas. Estas provocam, ao lado de outras reações sinistras, demanda crescente por drogas anestésicas e, em círculo vicioso, formas delinqüentes de abastecer o mercado e atender à demanda, por meio de organizações criminosas, espelhando as regras institucionais da iniquidade reinante.

Faz parte do senso comum, da linguagem do cotidiano e especialmente do jargão empregado na imprensa a noção de mundo das drogas.

Nas ciências sociais, como adverte Velho (1993), o conceito ou noção de “mundo” sugere a possibilidade de identificar e classificar domínios da realidade que se pode distinguir através de fronteiras sociológicas e discontinuidades culturais. Os processos de complexificação e diferenciação, existentes nas sociedades contemporâneas, tendem a multiplicar espaços e domínios sociais e simbólicos que denominamos “mundos”.

Ainda segundo Velho (1993, p. 274),

[...] a existência de um mundo das drogas vincular-se-ia à observação de redes sociais que organizam sua produção, distribuição e consumo, bem como a conjuntos de crenças, valores, estilos de vida e visões de mundo que expressariam modos particulares de construção social da realidade. Embora seja possível, em termos muito genéricos, estabelecer tal recorte, parece-me essencial caracterizar a heterogeneidade de um hipotético mundo das drogas dentro da amplitude da sociedade contemporânea.

Expressões como “o mundo das drogas” dão a impressão de uma homogeneidade simplificadamente ignorante. Equivaleria a entender e identificar variados grupos, categorias sociais e indivíduos de forma pouco diferenciada. Há sempre a necessidade de relativizar e contextualizar qualquer estudo que se proponha na área. As próprias noções de “droga”, “tóxico”, “padrões de uso ou de abuso de drogas”, “dependência”, “tolerância farmacológica”, entre outras, são altamente problemáticas e variam no decorrer do tempo.

A constituição de visões simplificadoras de “mundo das drogas” tem grande parte de sua construção alicerçada em discursos científicos, ou supostamente científicos, que merecem análises mais aprofundadas.

PRODUÇÃO CIENTÍFICA E PRODUÇÃO DE DISCURSOS INTOLERANTES

Para Carlini-Cotrim (1992), as expressões “problemas associados ao uso de drogas” ou “problemas associados ao uso de álcool” são termos polêmicos, que podem ter influências e repercussões estreitas com o presente ciclo de intolerância às drogas.

A autora relata que, no início dos anos de 1960, na Europa, Canadá e Estados Unidos, articula-se um novo discurso acadêmico sobre o uso de substâncias psicoativas e problemas sociais e pessoais. Esse discurso passa a ganhar mais força a partir da década de 1970 e atualmente parece ser hegemônico no meio acadêmico e, por conseguinte, nos documentos oficiais que definem políticas públicas.

Carlini-Cotrim (1992), em sua tese de doutorado, aprofunda a questão discutida no grupo de trabalho, resumidamente apresentada a seguir. Para a autora, não se deve chamar esse conjunto de estudos de “problemas associados” ao uso de substâncias psicoativas, como se fosse um novo paradigma ou modelo, uma vez que vários autores de expressão na área consideram-no bastante ambíguo.

Esse novo discurso passa a apontar para uma série de eventos associados, por exemplo, ao uso do álcool, que até então vinham recebendo pouca atenção dos meios acadêmicos: “prejuízos no trabalho ou escola, violência familiar, acidentes automobilísticos, delinqüência juvenil, desemprego, entre muitos outros. O alcoolismo passa a ser, nessa concepção, um dos vários *alcohol-related problems*, mas não o principal, nem o mais freqüente” (Chalan, 1970, *apud* Carlini-Cotrim, 1992, pp. 40-41).

O nível de imprecisão existente em expressões como: existe uma *forte associação à...* ou uma *relação estatisticamente significativa entre dois fatos*, não leva a que se possa afirmar que há relações causais entre eles.

Assim, Carlini-Cotrim (1992, p. 41) questiona a existência dessas associações e expressa sua impressão da seguinte maneira:

Do ponto de vista teórico, o que significa dizer que X é um problema associado ao uso de drogas? Colocando de maneira muito simplificada, significa que quando a variável “consumo de drogas” cresce, o fenômeno X cresce também, e que esse crescimento tem significação estatística. Quando isso ocorre, considera-se que o fenômeno X está positivamente associado ao consumo de drogas, ou seja, é um *drug-related problem* [...] Cientificamente, nada mais se pode afirmar em relação ao tal fenômeno X: não se pode afirmar que as drogas causaram X, nem que X causou o consumo de drogas, e tampouco que o consumo de drogas e o fenômeno X são variáveis explicáveis por um terceiro fenômeno.

Estudos que encontram associações significativas entre variáveis podem no máximo indicar que novas pesquisas devem ser realizadas para esclarecê-

las. Não se deve, por meio deles, chegar a conclusões definitivas, principalmente no que diz respeito ao complexo campo do comportamento humano.

As interpretações indevidas de estudos que encontram os chamados *problemas associados* têm servido para a produção de discursos intolerantes que fomentam políticas de apavoramento.

Carlini-Cotrim (1992) cita como exemplo pesquisas recentes que têm indicado a associação do consumo de drogas entre adolescentes e jovens adultos a: cultura grupal hedonista, inconformismo social, convívio com amigos adeptos de comportamentos desviantes, para citar apenas os mais freqüentes.

Outros estudos, levantados durante as discussões do grupo de trabalho, mostram a existência de associação entre consumo de droga e fatores como: baixo rendimento escolar, desajustamento em relação às normas vigentes, desestruturação familiar, comportamentos socialmente desajustados (roubos, furtos), isolamento social e mais um rol de associações semelhantes.

Mesmo quando os autores desses trabalhos não mencionam nem sugerem relações causais entre os fenômenos observados, a imprecisão do que de fato possam significar essas associações faz com que terceiros se apropriem desses resultados e os interpretem à sua maneira e ao sabor das conveniências e dos interesses ideológicos.

Assim, como sugerem os vários autores dos estudos arrolados por Carlini-Cotrim (1992, p. 42),

[...] a imprecisão do que seja esta associação ou relação, num quadro de intolerância às drogas e de ascensão de uma direita moralizante, acaba dando uma solução política ao que é um impasse teórico: na prática, e nos discursos oficiais, a associação tem sido transformada em causa.

Questiona-se, então, uma série de estudos que, por meio dessas associações, passam a trabalhar a noção de risco potencial para o uso de drogas. Riscos que servem de sinais discriminatórios de comportamentos ou situações socioculturais, olhadas e classificadas de modo a reprimir e estigmatizar categorias de indivíduos que se enquadrem nessas situações.

São inúmeros os questionamentos que podem ser feitos às interpretações atribuídas a essas associações. Por exemplo, como afirma Carlini-Cotrim (1992), os prejuízos muitas vezes atribuídos ao uso de drogas seriam de fato ligados

a esse uso ou causados/agravados pela reação repressiva que a sociedade exerce sobre o usuário? Não seriam, em muitos casos, os processos de marginalização social dos usuários de drogas os principais danos que incidiriam sobre eles?

Assim, também estudos prospectivos que buscam detectar os antecedentes de consumo de outras substâncias psicoativas entre usuários de drogas consideradas mais *pesadas* ou nocivas à saúde encontram associações entre os padrões atuais de consumo e o uso anterior de outras substâncias, tais como álcool ou maconha (*canabis sativa*). Dessas associações encontradas derivam algumas das conclusões questionáveis, que conduzem a afirmações tais como a de que o uso do álcool ou da maconha é a *porta de entrada* para o consumo de drogas pesadas. Muitas vezes o discurso de apavoramento coloca as duas substâncias no mesmo patamar de importância, negligenciando suas diferenças.

Com associações desse tipo são gerados pelo menos dois tipos de discurso de apavoramento da chamada “escalada das drogas”, que (1) aparece como algo constante e extremamente dependente tão-somente de escalas de tolerância biológica às drogas, (2) que por si levariam à busca constante de maiores doses e novas substâncias – o discurso da “porta de entrada”.

É comum ouvir em palestras destinadas ao público em geral, e mesmo nos discursos veiculados pela mídia, a afirmação de que o uso de álcool funciona como *gatilho*, ou seja, é o elemento que facilita a entrada no “mundo das drogas”. O que se questiona freqüentemente aos formuladores de tais afirmações é se o mesmo tipo de raciocínio utilizado para se chegar a tal conclusão não serviria também para indagar se, por exemplo, o “leite materno” não poderia ser considerado a *porta de entrada*, uma vez que a maioria dos usuários de drogas já o consumiu um dia!

De modo geral, o que se observa é que inúmeros estudos produzidos de forma descontextualizada acabam retroalimentando discursos alarmistas ou de apavoramento em relação às drogas. E o que se tem comprovado mais recentemente é que essa estratégia, que poderíamos chamar de “pedagogia do pânico”, mostra-se completamente ineficiente na prevenção ao uso e ao abuso porque se torna desacreditada frente às observações mais elementares do que ocorre no cotidiano.

A INTOLERÂNCIA FOMENTADA PELOS DISCURSOS DA MÍDIA

Há um tipo de discurso muito difundido socialmente que apregoa o uso das drogas ilícitas como “um caminho sem volta”. Ou seja: começando, a pessoa, com grande probabilidade, tornar-se-ia um “drogado” que iria, inevitavelmente, submergir no submundo do crime, encarnando a estigmatizada figura do “drogado de sarjeta”.

Essa caricatura é mais uma amostra da intolerância social frente ao usuário de drogas psicoativas ilícitas. Desenha-se um indivíduo que, por ter entrado no caminho da experimentação, ingressará necessariamente em um padrão de uso regular e em escala crescente. Ou seja, faz-se a previsão de que a pessoa irá evoluir da utilização das substâncias menos nocivas à saúde para as mais nocivas, o que o tornará um dependente químico que em pouco tempo perderá sua identidade pessoal e suas referências afetivas, a tal ponto que mais cedo ou mais tarde estará abandonando a família e seus valores, além de outros referenciais básicos que organizam sua vida.

Essa imagem caricatural do usuário traz implícita uma idéia de passagem automática por fases ou estágios degradantes da vida humana, a serem atravessados por todos os que se aproximam das drogas. Traz também o pressuposto de um poder farmacológico que atua de modo uniforme em todos os organismos humanos, menosprezando as diferenças de efeitos e as reações idiossincráticas.

Assim, quando se veiculam mensagens na mídia, tais como as recentes campanhas televisivas que associam os dependentes ou usuários de drogas a pessoas de baixo nível intelectual, representadas, por exemplo, por jovens que, após aspirarem cocaína, emitem sons de burros, ou quando é exibida a imagem de um jovem drogado do qual se puxa a orelha ao mesmo tempo que se ouve o som de uma descarga de vaso sanitário, está sendo difundida uma caricatura e não uma compreensão científica do usuário ou dependente.

Esse pareamento de imagens e símbolos extremamente negativos, afixados à figura dos usuários de drogas, além de representar uma agressão, é um convite à produção da intolerância e marginalização dessa população, uma vez que ela é esvaziada de sua humanidade.

Obviamente, o fenômeno da droga-adicção está ligado não apenas ao potencial farmacológico da substância ingerida/aspirada/injetada mas também ao modo como a sociedade enxerga e valoriza determinados comportamentos ti-

dos como desviantes. É esse argumento que nos leva a afirmar que o discurso moralista e fatalista mais desarranja do que contribui positivamente para que o problema seja equacionado e soluções sejam implementadas; pelo contrário, ele faz com que aumentem as chances de que o usuário de drogas tenha a sua qualidade de vida cada vez mais deteriorada. E isso se dá basicamente por dois mecanismos:

1. Nessas mensagens vem embutida uma crença de que “se você não está nessa, negue e se afaste de quem está”. Com a segregação social, o indivíduo vê-se completamente isolado e percebe que, para se relacionar, só pode procurar aqueles que apresentam o mesmo padrão de comportamento que ele. Aí estão dadas as condições objetivas para a construção da conduta transgressora e da identidade “marginal” – no sentido de se estar *à margem do padrão normativo vigente*. A internalização da “identidade deteriorada” (Goffman, 1982) contribui para a formação de vínculos identificatórios que se mantêm e se solidificam à medida que se constroem os “guetos”, constituídos pela confraria daqueles que usam a droga (a “turma”, que dependendo das circunstâncias pode evoluir para a “gangue”) e que são movidos pelo lema “não se misture”.
2. *Através da profecia auto-realizadora*: o indivíduo que se envolve com drogas tende a não procurar ajuda, vendo no caminhar cada vez mais fundo na sua imersão a única solução possível. Esse tipo de discurso pressupõe que, ao se cruzar essa fronteira da transgressão, não haja volta possível. Assim, além de se incentivar a intolerância em alguns segmentos sociais, em outros pode-se, pelo contrário, incitar à “transgressão”. Seria suficiente analisar o que acontece na adolescência, tal como ela é vivida nas sociedades contemporâneas, em que é bastante comum uma fase de confronto com os valores vigentes, para se esperar que mensagens radicais contra as drogas incitem a curiosidade do jovem ou até ajudem a construir o que chamamos de “discreto charme da transgressão”.

Não se pode esquecer que a aura de atratividade e prestígio que reveste o uso da droga entre a população mais jovem está associada ao movimento de contracultura da década de 1960.

No Brasil, como afirma Velho (1993), o caso da maconha é exemplar no sentido de que, se anteriormente seu consumo acontecia principalmente nas camadas populares, a partir da década de 1960 ele passa a ser difundido junto aos setores médios e de elite da população.

Não só aqui como em muitos outros países do continente americano, e mesmo da Europa, a maconha desempenhou um papel importante na difusão geral de estilos de vida que se contrapunham ao “sistema”, que anunciavam mudanças globais em várias dimensões da vida burguesa. Nas décadas de 1960 e 1970, o uso da maconha foi considerado como responsável pela recusa “antipatriótica” de jovens norte-americanos a aderir à Guerra do Vietnã, além de levá-los ao desinteresse pela competitividade profissional e acadêmica. Nessa época, o alvo das discussões não era o mal à saúde, mas o *desvio de conduta*, isto é, a adoção de comportamentos definidos como perigosos por grupos dominantes (Carlini-Cotrim, 1992).

MacRae (1986) enfatiza a relevância de uma reflexão que integre as diversas dimensões necessárias e complementares da questão das drogas, tanto no pólo da atenção/abordagem aos drogadictos como no planejamento dos modelos de prevenção. O autor destaca a contribuição da antropologia e a importância de analisar o tema desde um prisma cultural, detendo-se nas questões dos valores e significados socialmente partilhados. Para MacRae, o uso de drogas – a maconha, por exemplo – pode revestir-se de significados múltiplos em diferentes segmentos da sociedade, tais como:

- a) rebeldia adolescente – meio de auto-afirmação do jovem perante o mundo adulto;
- b) resistência cultural – meio de afirmação de identidades sociais minoritárias (prática tradicional entre negros, populações indígenas e outras) ou contestação política (grupos de jovens brasileiros de camadas médias durante os anos de ditadura militar);
- c) reforço das redes de sociabilidade;
- d) interesses econômicos e comerciais altamente lucrativos, configurando um mercado clandestino de enormes proporções;
- e) dispositivo de controle social;
- f) arma ideológica usada em conflitos geopolíticos internacionais;
- g) agente potencializador de prazer estético, intensificando a sensibilidade;

- h) ameaça à saúde individual e coletiva, argumento número um que sustenta a proibição de seu comércio e consumo nos países onde seu uso constitui crime.

OUTROS DISCURSOS OFICIAIS: O CASO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Um primeiro trabalho que se pode citar é o de Carlini-Cotrim (1992), que estudou duas modalidades de discurso (narrativa) sobre a questão das drogas: o veiculado pela imprensa e o contido nos livros didáticos, em especial nos de ciências e de educação moral e cívica. Interessante assinalar que esses textos pouco se distinguem dos apresentados pela imprensa – em geral de cunho sensacionalista e não científico –, contrastando com a expectativa da autora de que eles trouxessem mais informações e um conteúdo diversificado.

Ao focalizar o cotidiano escolar, Carlini-Cotrim (1992) detecta que os professores, devido à falta de informação sistemática, deixam-se guiar pelos artigos da mídia impressa para a definição do conteúdo de suas aulas. Isso significa que existe a reprodução de um mesmo tipo de mensagem, quer estejam os professores falando sobre o tema, quer estejam os estudantes lendo os livros didáticos. Por outro lado, uma análise dos conteúdos veiculados evidenciou que o enfatizado, segundo a autora, é a *inexorabilidade do percurso*, ou seja, “se você começou, necessariamente tem que chegar lá”. Sedimenta-se uma concepção de que o abuso de drogas, quaisquer que sejam elas, levará necessariamente o usuário ao *fundo do poço*. Para ilustrar essa tendência foram selecionados vários trechos de discursos (engraçados se não fossem trágicos e preocupantes), que revelam um tipo de mentalidade dominante nas escolas: a imagem estereotipada daquela pessoa que começou a fazer uso de drogas e dali a um mês já não tem nem casa nem família e vendeu tudo para sustentar seu consumo.

Outra categoria analítica que emerge dos discursos dos professores é a *rotinização da caricatura* do “drogado”. A imprensa utiliza o artifício de pinçar casos da vida real, mas que na verdade não são tão frequentes no cotidiano como ela deixa entrever, para transformá-los em rotina, em “caso típico”: procedimento normatizador que a mídia utiliza frequentemente, mantendo a caricatura como único uso possível e concebível. E, mesmo que se

admita que essa imagem possa ter, eventualmente, uma correspondência com a realidade, certamente ela não é a única ou a melhor forma de representar o problema.

É preciso levar em conta a singularidade da droga, e pensar que cada substância é singular. Se tudo for colocado sob a mesma rubrica – por exemplo, o *crack* e a maconha como drogas semelhantes – dois efeitos podem ser esperados:

1. a criação do estigma do usuário de maconha, visualizando-o como uma pessoa “perdida”, supondo-se que “um dia ele vai chegar lá”, isto é, às *drogas pesadas*, e que ele está apenas no início de uma trajetória que com certeza vai conduzi-lo ao fim de linha;
2. a consequência dessa estigmatização social, que faz com que o usuário de maconha não perceba a diferença significativa que existe entre essa substância e passar a utilizar outras drogas, como o *crack*. Não se trata de uma distinção apenas qualitativa em termos do seu relacionamento com a substância, mas de que para ele começa a ser indiferente se um dia, em vez de maconha, lhe repassarem o *crack*. É como se ele usasse a seguinte linha de raciocínio: “Já que estou transgredindo mesmo, já que estou do lado de lá da lei, que diferença isso faz?”. De fato, o que ouvimos com frequência nos depoimentos é que “é tudo a mesma coisa”.

Os programas de prevenção e tratamento deveriam, segundo Zinberg (1984), considerar três fatores determinantes:

- a) *A droga em si*. Sua atuação do ponto de vista exclusivamente farmacológico. Há dados evidenciando a diversidade de efeito sobre o organismo de drogas como a cola de sapateiro e a cocaína, ou um calmante e o LSD.
- b) *O set*. O estado psíquico de um indivíduo no momento do uso, incluindo sua estrutura de personalidade. A mesma droga terá efeitos diferentes quando consumida por uma criança ou por um adulto, assim como por um adulto normal e um indivíduo portador de transtorno afetivo bipolar.
- c) *O setting*. A influência do meio físico e social no qual se dá o uso e se atribuem significados a ele. São exemplos a criança em situação

de rua, que busca nos inalantes um anestésico contra o sofrimento produzido por sua condição de desamparo e abandono, e o executivo que espera encontrar na cocaína um potencializador de suas habilidades sociais e profissionais.

A INTOLERÂNCIA FRENTE AO NÃO-USO

Outra questão relevante, e que pode representar o reverso da intolerância ao uso, é a necessidade de se construir também a *tolerância ao não-uso*, que deve partir da autonomia e do livre-arbítrio de cada um para decidir o que é melhor para si; isso significa respeitar sua autodeterminação.

É comum, quando se fala do uso de drogas, que haja a associação com a juventude. Afinal, os jovens estão em processo de construção de suas identidades, e o papel desempenhado pelo grupo de pares é fundamental para que eles se sintam pertencendo a um segmento da população que compartilha características comuns, que os legitimam como indivíduos que têm os mesmos valores, anseios e temores. Seria importante então que, se por qualquer motivo existe a opção por não fazer uso do álcool (que parece ser colocado como uma norma em reuniões sociais) ou de qualquer outra substância psicoativa, não houvesse discriminação. Volta-se a afirmar que a aceitação por parte do grupo de pares é necessária para que não apareça o sentimento de “ser inferior ou ser um nada”, e freqüentemente tal aceitação não acontece se o jovem decide não tomar bebidas alcoólicas por alguma razão.

Cada vez mais, ao analisar o tema da tolerância, é-se levado à constatação de que essa capacidade de respeitar o outro nas suas particularidades e idiossincrasias é algo a ser construído e que demanda um esforço coletivo. Nesse sentido, é fundamental também criar a atitude tolerante em relação ao *não-uso* do álcool. Por uma questão cultural e de gênero, em geral as mulheres conseguem livrar-se do julgamento do grupo, mas os homens não escapam facilmente da imposição de “ter que beber”. É comum ouvir comentários como: “Você não vai beber por quê? Está com algum problema? Está tomando remédio?”. Nesse caso, ter-se-ia que advogar em favor da permissão à diversidade de comportamento, da pluralidade de opiniões sobre as drogas para as quais o consumo é a norma.

Essa argumentação mostra a existência de papéis e hierarquias de gênero como determinantes da possibilidade de rejeitar ou aceitar o uso de drogas, e, em sociedades de cultura latina como a nossa, a construção da tolerância requereria que se colocasse em discussão a desconstrução dos padrões de comportamento socialmente esperados, principalmente do homem: “não pode ter medo de nada”; “tem que ser mais forte”, “sempre tomar iniciativa”, “não demonstrar fraqueza de nenhuma forma”, nem diante da bebida. Por outro lado, é preciso observar o quanto a bebida, sobretudo no grupo adolescente, representa um elemento relaxante, muitas vezes necessário para obter maior descontração, vencer a timidez e as inibições para ficar bem e também para encorajar as conquistas e estimular os enfrentamentos entre grupos rivais.

Até aqui foram destacados alguns aspectos da complexa trama social envolvida nas questões ligadas ao consumo ou abuso de drogas. Passa-se a estabelecer alguns pontos para uma reflexão sobre as condições necessárias à construção de uma postura de tolerância.

PONTOS PARA REFLEXÃO

1º – É necessário lembrar que, historicamente, os diferentes ciclos de intolerância às drogas estiveram pautados nas idéias de que elas eram usadas e difundidas por grupos marginalizados de culturas e subculturas várias: chineses, latinos, indígenas, pobres, favelados. Observa-se que, quando um determinado segmento da população – por exemplo, migrantes ou imigrantes – começa a incomodar ou a não mais servir aos interesses do sistema social dominante, inicia-se um processo de identificação de características que justificariam uma possível contaminação dos usos e costumes vigentes. Assim, os grupos socialmente marginalizados seriam os responsáveis por trazer toda sorte de desgraças à sociedade.

2º – A maior parte dos discursos oficiais, pautados na ideologia da represão aos usuários de drogas, não é respaldada por levantamentos epidemiológicos ou estudos empíricos sobre os níveis de consumo local, mas se apóiam em políticas geradas em contextos socioculturais diferentes do nosso. No caso dos países da América Latina, elas podem ser identificadas, com clareza, a partir do fortalecimento da chamada Nova Direita, que viu na campanha presidencial

de Ronald Reagan a oportunidade de veicular a necessidade de retomada de valores tradicionais “americanos”, constituídos pela disciplina moral individual e pela idéia de abstinência. Na campanha de Clinton houve a polêmica em torno de sua declaração relativa ao uso de maconha na juventude: “Fumei, mas não traguei”. São perspectivas que advogam a idéia de que os problemas vêm da lassidão de controles, ou ainda de características individuais que devem ser curadas ou reprimidas, sem colocar como causa dos problemas sociais os próprios sistemas sociais.

3° – As tentativas de encetar explicações genéricas, baseadas somente em premissas orgânicas/fisiológicas e psicológicas, tendem a ficar somente no nível da rotulação e a gerar estigmatização (Velho, 1993) e exclusão, sem promover a cidadania.

4° – As causas reducionistas como explicação para o uso de drogas acabam favorecendo a criação de “caricaturas” dos consumidores, que não contribuem para uma compreensão menos preconceituosa do fenômeno. Afinal, trata-se de algo complexo, que exige correta contextualização de sua incidência, e não generalizações abstratas e pseudocientíficas.

5° – O consumo de drogas visto apenas como questão de vontade e “disciplina individual” implica desconsiderar a estrutura e as relações de poder envolvidas no tráfico internacional, negligenciando o papel dos diferentes modos de funcionamento clandestino da chamada economia das drogas, que movimenta anualmente cifras altíssimas em todo o mundo, deixando de lado as complexas inter-relações psicoculturais que giram em torno da produção, distribuição e consumo de substâncias ilícitas, transformando esse mercado negro em uma das mais prósperas e lucrativas atividades econômicas da atualidade.

6° – As proposições de MacRae (1986) para se evitar a intolerância, no sentido de que não se generalize quando se discorre sobre o assunto das “drogas”, a começar pelo termo genérico, mas que sejam pontuadas as diferenças entre as diversas substâncias psicoativas. Para tanto é necessário estudar detalhadamente as *modalidades de uso*, procurando distinguir substâncias e seus efeitos sobre a psique de acordo com o contexto produzido pelos significados culturais. Por exemplo, a percepção social sobre o uso da cola de sapateiro por crianças em situação de rua nas regiões centrais das metrópoles brasileiras é bem diferente da de jovens executivos que utilizam cocaína para melhorar seu desempenho.

7º – A necessidade de uma apreciação mais realista da questão pelas autoridades e especialistas, buscando formas de intervenção que abordem o consumo de drogas a partir de ângulos de análise diversificados.

8º – O reconhecimento de que os conceitos utilizados na área de pesquisa e atuação profissional, no campo das drogas, não são neutros, o que exige, para que os trabalhos sejam contextualizados e tenham probabilidade de êxito, que se reflita sobre as categorias criadas no meio científico e legitimadas pelo uso cotidiano, como *uso*, *abuso*, *uso indevido*, definindo cada termo e as bases filosóficas e conceituais que os estão norteando.

9º – A percepção de que a questão da droga ultrapassa os limites traçados para outros fenômenos que afetam a área da saúde, que habitualmente são designados como “problemas de saúde pública”. A utilização de substâncias psicoativas, como afirma MacRae (1994, p. 100), “[...] sejam elas legais ou ilegais, é uma prática altamente complexa, carregada de conotações socioculturais que indubitavelmente exercem importante influência nas motivações do usuário e na maneira como as realiza. Tais complexidades e significados socioculturais somente podem ser devidamente avaliados através de uma inserção mais direta e prolongada no campo a ser pesquisado”. Desse modo, é preciso que sejam realizados estudos que visem ao aprofundamento do conhecimento que se tem da cultura das drogas em seus diferentes aspectos: cultural, político, econômico, religioso, étnico.

10º – A educação como instrumento privilegiado para a prevenção primária ao uso problemático ou indevido de drogas e que, inserida no sistema, tenha como fio condutor a promoção constante da reflexão sobre informações verídicas e contextualizadas. Dever-se-ia cuidar para não transmitir aos jovens o discurso do *apavoramento*, que gera aversão aos assuntos considerados delicados ou ameaçadores e tende a se mostrar ineficiente por ser rapidamente desacreditado. É também importante que as abordagens de prevenção ao uso de substâncias psicoativas se preocupem em investir na construção de seres humanos para habitar um mundo melhor, favorecendo o respeito, a solidariedade e a tolerância aos diferentes modos de ser, pensar e viver em sociedade.

11º – A tarefa dos cientistas, que, conhecedores da importância da correta disseminação dos resultados de pesquisa, precisariam dispensar maior atenção às possíveis interpretações que a sociedade (imprensa) habitualmente faz acerca de seus dados, evitando informações apressadas que podem ser usadas para outros interesses.

Para finalizar, um trecho do último livro de Richard Bucher (1996), importante pesquisador da área¹:

O consumo de drogas, bem como outras formas de auto-afirmação que desviam de normas e regras convencionais, deixa-se entender nesse contexto como resposta à deficiência ou mesmo ausência de valores integradores e restauradores da dignidade humana. Ocorrendo falhas estruturais na organização das formas de convivência com outrem e de reconhecimento mútuo – base das interações culturais –, os ecossistemas humanos desequilibram-se de tal maneira que os mecanismos de circulação e troca de bens, valores e idéias, as estratégias seculares de comunicação deterioram-se ou descontrolam-se, provocando o aumento dos fenômenos de isolamento, anonimato e marginalização.

Ao contaminar progressivamente as redes do meio ambiente interpessoal por meio de um sucateamento dos enlaces culturais, as anomalias começam a deturpar as necessidades e aspirações tanto afetivas quanto simbólicas do sujeito, dificultam a formação de ideais coletivamente compartilhados e de projetos individuais, podendo achar respaldo e realizabilidade por uma ancoragem em tradições não mutilantes.

Por um efeito de corrosão perversa, o crescimento de anomalias nos ecossistemas humanos formados secularmente – embora sempre em processo de mudança, hoje acelerada sob o impacto das transformações da chamada modernidade (ou pós-modernidade) – ameaça dois dos seus principais fundamentos: o desenvolvimento de interdependências estruturantes entre os pares e o respeito sagrado da singularidade ou subjetividade.

Ao violentar esses alicerces da convivência humana, o (dis)funcionamento instaurado destila novas formas de dependência, entre as quais aquela de produtos psicoativos, e leva faixas crescentes de cidadãos a tentar proteger sua singularidade por meio de práticas isolacionistas, sectárias ou fanáticas, com todos aqueles correlatos de patologia social que se estendem da delinquência juvenil ao fascismo, dos bandos de pichadores aos defensores da discriminação racial ou da pena de morte, da violência de rua à criminalidade organizada, da impunidade dos poderosos à corrupção como norma social perversa.

Tais desequilíbrios, é claro, afetam a qualidade de vida de qualquer população. Não poderá haver educação preventiva sem incluir em sua proposta a discussão ampla e denunciadora das invasões ou violações que o homem sofre no seu cotidiano

1. Falecido em 1996.

íntimo e social: por uma questão de coerência lógica tanto quanto de credibilidade e efetividade, os fatores que estão solapando as bases da convivência pacífica devem ser debatidos com lucidez e coragem, se é que se quer “prevenir” a sua incidência no consumo de drogas, na disseminação do HIV, nas violências de todos os tipos – ou ainda em todos aqueles desequilíbrios entre o homem e seus pares que afetam a sua qualidade de vida [pp. 23-24].

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUCHER, R. 1996. *Drogas e Sociedade em Tempos de Aids*. Brasília, Editora da UnB.
- CARLINI-COTRIM, B. H. R. S. 1992. *A Escola e as Drogas: Realidade Brasileira e Contexto Internacional*. Vols. I e II. Tese de doutorado apresentada junto ao Programa de Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GOFFMAN, E. 1982. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- LEVINE, H. G. 1984. “What Is an Alcohol-related Problem? (Or What Are People Talking about When They Refer to Alcohol Problems?)”. *Journal of Drug Issues*, 14(1):45-60.
- MACRAE, E. 1986. “A Antropologia e o Uso das Drogas: A Questão da Maconha”. *Temas IMESC*, 3(2):195-202.
- _____. 1994. “A Abordagem Etnográfica do Uso de Drogas”. In: MESQUITA, F. & BASTOS, I. F. (orgs.). *Drogas e Aids: Estratégias de Redução de Danos*. São Paulo, Editora Hucitec.
- VELHO, G. 1993. “Dimensão Cultural e Política do Mundo das Drogas”. In: INEM, C. I. & ACSELRAD, G. (orgs.). *Drogas: Uma Visão Contemporânea*. Rio de Janeiro, Editora Imago.
- ZINBERG, N. E. 1984. *Drug, Set and Setting*. New Haven, Yale University Press.

IV

O APOIO NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DA TOLERÂNCIA

Y charlando con los niños me he convencido de su capacidad para contribuir a su próprio desarrollo, al de su familia y su comunidad. Yo sé que los niños pueden ser agentes sociales activos en la aplicación de la convención, que pueden convertirse en auténticos promotores de cambio y desarrollo.

Los niños pueden darnos el camino. La democracia no puede ser entendida sólo como algo reservado para los adultos, en donde el niño espera pasivamente el momento de ejercer sus derechos y responsabilidades sociales. Nuestra propuesta, nuestra visión, atiende especialmente a la socialización del niño, al proceso en el que va relacionándose con otras personas y con su medio en general: hogar, juegos, calles, escuela, formas de relación entre las personas, calidades de su comunicación y aún de su soledad. Este proceso es fundamental en el desarrollo de todo ser humano porque es principalmente cuando niño que está más abierto y motivado para el aprendizaje. De ese proceso de socialización, que constituye su propia experiencia de vida, extraerá sus recursos para encarar los desafíos que le plantee la vida.

Juan Acevedo

POR UMA PEDAGOGIA DA TOLERÂNCIA

*Clotilde Santa Cruz Tavares**

*E há tempos nem os santos têm ao certo
A medida da maldade
Há tempos são os jovens que adoecem
Há tempos o encanto está ausente
E há ferrugem nos sorrisos***

O objetivo desta comunicação é fornecer dados para que a questão da tolerância possa ser discutida à luz do trabalho que nós, educadores, realizamos dentro da universidade, tendo como principal objetivo a formação dos jovens adultos que ingressam nos seus cursos.

Da mesma forma que nós, eles também se perguntam: Em que mundo estamos vivendo? Para onde nos levam todas essas mudanças? O que nos trará o futuro? Como poderemos contribuir para construir um mundo no qual possamos viver em paz e felizes?

Expomos ainda algumas considerações a respeito da Ciência – como produção de conhecimento a serviço da sociedade – e da sua prática. Não é nossa intenção fornecer respostas. Se conseguirmos levantar alguns questionamentos que suscitem reflexão, já teremos atingido o nosso objetivo.

* Clotilde Santa Cruz Tavares, professora doutora, docente do Dearte da UFRN.

** Todas as epígrafes são trechos de poemas de Renato Russo.

A CRISE DA PERCEPÇÃO

*Até bem pouco tempo atrás
Poderíamos mudar o mundo
Quem roubou nossa coragem?*

Estamos já no início do século XXI. Como num audacioso sonho de ficção científica, uma época que até pouco tempo atrás parecia distante é agora real e faz parte concretamente da nossa realidade. O progresso material, alimentado pelo crescente desenvolvimento científico e tecnológico, tem alçado o homem a níveis de vida jamais sonhados. Em questão de segundos pode-se falar com o outro lado do mundo ao toque de um botão; astronautas passeiam no espaço cósmico como se estivessem nos gramados de suas casas – e os avanços da informática possibilitam a solução de problemas cada vez mais complexos.

A face cruel de todo esse progresso, no entanto, está expressa nas manchetes de jornais e nos noticiários de televisão, nos discursos dos parlamentares e no matraquear dos camelôs, nas conversas das donas-de-casa nos supermercados e nas letras das canções populares.

É a crise, palavra que tem adquirido um significado tão próprio nos últimos tempos que já passa a prescindir de adjetivação. Crise moral? Crise política? Crise econômica? Crise de valores? Crise das instituições? Não importa. É a crise, e pronto. Dela se ocupam intelectuais e políticos, na tentativa uns de explicá-la, outros de contorná-la ou resolvê-la. Dificílima tarefa, já que o seu aspecto é múltiplo e a sua localização difusa.

A crise não é somente brasileira. Nem é somente econômica, ou política, ou institucional. É uma crise planetária, e que abrange aspectos os mais diversos. Seu principal sintoma parece ser a sensação incômoda, e de certo modo frustrante, de que o progresso científico e tecnológico não trouxe as conquistas esperadas no terreno da vida individual e coletiva.

Essa sensação se traduz pela falta de habilidade do homem em lidar com o progresso e a tecnologia que ele próprio criou. Sinais dessa inabilidade são a poluição incontrolável do ar, da água e dos alimentos, a destruição das florestas e da camada de ozônio que envolve a Terra, o lixo tóxico, a extinção de espécies animais e a contaminação do subsolo. No campo da saúde presenciamos, de um lado, a mortalidade infantil e a desnutrição, e, de outro, o seu contraponto: a obesidade, as doenças cardíacas, o câncer e o diabetes, doen-

ças da superabundância alimentar e da falta de atividade física. Males medievais, como a cólera e a dengue, convivem com pragas pós-modernas, como a Aids. Os distúrbios de comportamento, os crimes, os suicídios, os assassinatos, a dependência de drogas, em especial o álcool e a cocaína, o cotidiano violento e o desemprego são ainda outros aspectos dessa realidade contraditória em que vivemos.

Pergunta-se então por que os especialistas – economistas, sociólogos, psicólogos, cientistas políticos, médicos, pedagogos –, apoiados nas mais modernas ferramentas tecnológicas e em teorias testadas em sólidos institutos de pesquisa, não conseguem resolver os problemas cruciais de suas áreas.

Parece que esses especialistas e técnicos, responsáveis pelo nosso destino, já não conseguem compreender o mundo, já não conseguem oferecer uma interpretação da realidade que permita a tomada de medidas adequadas para enfrentar as dificuldades da época em que vivemos. Essa visão dos especialistas é uma visão estreita, limitada e fragmentada, e aí é que se deve buscar a raiz da crise, no modelo corrente de explicação da realidade, que não dá mais conta dos desafios da mudança de século.

A crise, na verdade, é uma crise de percepção. É uma crise da forma de interpretar o mundo que nos cerca e agir sobre ele que já não dá conta dos desafios da mudança de século. O mundo mudou, e o nosso grande engano tem sido continuar tentando explicá-lo como o fazíamos em tempos passados, por meio do modelo que constitui o chamado paradigma newtoniano-cartesiano.

O paradigma newtoniano-cartesiano de explicação da realidade tem dominado a ciência ocidental nos últimos trezentos anos. Suas principais características são o mecanicismo (concepção do universo como um mecanismo, uma máquina, sujeito a leis matemáticas), o empirismo (apenas o conhecimento a partir de fatos concretos, passíveis de serem apreendidos pelos sentidos e passíveis também de mensuração, teria valor científico), o determinismo (uma vez conhecidas as leis que causam os fenômenos, seria possível determinar com precisão a sua evolução) e a fragmentação (a decomposição do objeto de estudo em suas partes componentes).

Nesse paradigma, a física obteve sensíveis progressos a partir do século XIX, tanto pelo uso consistente da matemática e pela eficácia na solução de problemas como pela sua aplicação bem-sucedida em diversas áreas da vida cotidiana. Ademais, a concepção newtoniana do Universo serviu de modelo para o desenvolvimento de várias outras ciências e práticas que se encontra-

vam nessa época em processo de sistematização. Assim é que a biologia, a medicina, a psicologia, a psiquiatria, a antropologia e a sociologia, entre outras, assumiram as características básicas desse paradigma.

Além disso ele serviu de base a toda uma forma de atuação sobre a realidade calcada na tendência à auto-afirmação excessiva e à dominação dos outros pela força, levando ao surgimento de uma classe dominante organizada, em posições de poder mantidas de acordo com hierarquias sexistas e racistas – na ênfase da competição em vez da cooperação e no endeusamento de uma tecnologia que tem como objetivo o controle, a produção em massa e a padronização.

No entanto, começava a ocorrer uma revolução na primeira metade do século XX, com as teorias de Einstein e da física quântica, que abalaram as bases do mecanicismo, com modificações profundas e importantes para o conhecimento humano. Essa revolução ainda está em curso e se localiza no domínio da ciência, em particular a física e a biologia, sendo tão fundamental para o planeta como o foram a descoberta da roda, do fogo, da imprensa e da energia atômica.

Segundo Gary Zukav (1992),

[...] os paradigmas que formam a história da ciência revelam também a história da maneira como a nossa espécie se viu a si mesma em relação ao Universo: a astronomia ptolomaica reflete uma espécie que se vê a si mesma como centro do Universo; a astronomia copernicana reflete uma perspectiva mais avançada e interdependente de uma espécie que vê a si mesma como parte do movimento do Universo; a Física newtoniana reflete uma espécie que confia em sua capacidade de captar as dinâmicas do mundo físico por via do intelecto; a relatividade reflete uma espécie que compreende a relação limitadora entre as percepções absoluta e personalizada do mundo físico; e a física quântica reflete uma espécie que se está tornando cônica da relação de sua consciência com o mundo físico [p. 50].

Apesar disso, a nova visão do mundo que está sendo proposta por meio desses conhecimentos, sobretudo o desvendamento da realidade subatômica proposta pela física quântica, convive ainda com os antigos valores que predominam na filosofia, nas ciências humanas e no cotidiano da sociedade moderna.

Sustentados pelo determinismo mecanicista, esses antigos valores coexistem e estão em contínuo estado de tensão com as novas idéias, as novas visões. Alimentam políticas públicas, servem de base a determinações de governo e são parâmetro para avaliação de bem-estar e qualidade de vida.

Mas a realidade mudou. O mundo já não é o mesmo depois da informática e de todos os espantosos progressos na área da comunicação. A Internet, o telefone celular e a televisão globalizaram mais o planeta do que decisões de política econômica. Governos perdem poder na medida em que o monopólio da informação escorre por entre seus dedos e se dilui nos quase cem milhões de pessoas que usam a Internet.

Mediada por essa imensa rede de comunicação eletrônica, está surgindo uma cibercultura neo-renascentista, que parece ser a principal característica das próximas décadas. Antes da Internet, lia-se o que estava nas bancas de revista e nas livrarias. Lia-se a *Veja*, a *Isto É*, assistia-se ao Fantástico, ao Sem Censura, ao Jornal da Globo, e era só. Fora isso, a escola e a universidade ensinavam – e ainda ensinam – a mesma coisa para todo mundo.

Essa situação mudou. Com a Internet, cada cidadão tem à disposição um grande baú, uma imensa loja de departamentos misturada com brechó e mercado persa onde cada um entra e usa o que quer, o que melhor lhe convém, surgindo daí milhares e milhares de combinações diferentes, criativas e variadas. O homem renasce das próprias cinzas, diz adeus à uniformidade e por causa da globalização nunca fomos tão diferentes uns dos outros. Paradoxo? Não. Complementaridade. Este é um conceito da física que norteia as novas visões do mundo e que surge como uma forma de superar a fragmentação em que nos perdemos, determinados pela visão mecanicista. Neste novo mundo globalizado, tudo o que é contrário pode ficar junto (Tavares, 1997).

Todos os opostos, antes vistos como reciprocamente excludentes na visão mecanicista, se mostram organicamente complementares. Todos os paradoxos podem ser reconciliados, trazendo na oscilação entre os contrários o movimento sutil em que o homem se educa e adquire sabedoria.

Graças a essa oscilação, a tendência globalizante terminará por reforçar as diferenças e os seres humanos se tornarão mais do que nunca conscientes de seus valores culturais e reagirão contra a uniformização afirmando sua singularidade. A globalização significa também um contato cada vez maior com grupos, etnias e culturas diferentes, apontando para a necessidade de uma consciência mais ampla sobre os direitos humanos. Mais do que nunca é preciso desenvolver aquela que será a virtude dessa fase de transição para um novo mundo: a tolerância.

TOLERÂNCIA: O EXERCÍCIO DA COMPAIXÃO

*Quando querem transformar dignidade em doença
Quando querem transformar inteligência em traição
Quando querem transformar estupidez em recompensa
Quando querem transformar esperança em maldição:
É o bem contra o mal
E você de que lado está?
Estou do lado do bem
Com a Luz e com os Anjos*

O conceito de tolerância, numa definição simples, é o respeito ao outro em sua diferença. O seu exercício se processa no interior da relação entre pessoas, entre grupos e entre culturas e é caracterizado pela tensão que existe no fato de aceitar os valores do outro sem abrir mão dos nossos (Lessay, 1992).

A tolerância não é indiferença. Se as idéias, opiniões e crenças do outro não me interessam, ou não têm nenhum valor para mim, não estou exercendo a tolerância. A tolerância também não significa omissão. Como sustentáculo dos direitos humanos, não significa a aceitação passiva de práticas lesivas ao homem e à humanidade, nem o silêncio frente à violação dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro (Williams, 1992). É o exercício da humanidade, do colocar-se no lugar do outro, da possibilidade de encontrar a nossa própria alma na busca da alma do outro.

A tolerância implica o exercício da compaixão. Para uma atitude realmente compassiva e tolerante, precisamos antes de tudo explorar, alterar e reconfigurar aquela parte do planeta que melhor e pior conhecemos: nós mesmos. Se realmente queremos criar uma sociedade diferente, baseada em princípios de humanitarismo, igualdade e amor, é preciso desenvolver essas qualidades primeiro em cada um de nós.

A possibilidade de exercermos a nossa “humanidade” é uma das mais ricas oportunidades que têm sido colocadas para o mundo nessa mudança de século pelas novas visões da realidade. Muitas pessoas encaram essa ênfase na transformação pessoal como narcisismo, absorção em si mesmo, alienação, ilusão. Mas como pregar uma compaixão de que não partilhamos? Como estimular a paz, se não a temos dentro de nós? Como iluminar as trevas, se não dispomos de luz?

Quando vemos alguém maltratando uma criança ou uma pessoa sendo oprimida, por exemplo, é apropriado fazer o que puder para proteger a criança e ajudar a pessoa, mas, se em nosso coração não existe compaixão também por aqueles que maltratam ou oprimem – por aqueles que não têm compaixão –, não nos tornamos iguais a eles? Ter compaixão é ser movido pelos atos do coração, pela energia do amor. Quando entramos em choque com as trevas, sem compaixão, nós próprios entramos nas trevas.

O exercício da tolerância, pregado em congressos, seminários e encontros, só se transforma numa prática cheia de significado se cada um de nós estiver disposto a empreender a sua própria jornada de transformação pessoal. Apropriadamente, o provérbio oriental diz que “antes de sair para consertar o mundo, dê três voltas dentro de sua própria casa”. Na verdade, a única coisa que podemos transformar no mundo é a nós mesmos, e essa mudança individual tem grande importância no plano geral do Universo.

A prática da tolerância deve começar em cada um de nós, com um exercício de coragem ao encarar as nossas limitações e assumir por elas a responsabilidade, sem nos culparmos. Sendo tolerantes com nossos próprios defeitos, e animados pelo sincero propósito de nos modificarmos, começamos lentamente a compreender que os outros também merecem essa tolerância e essa compreensão que dedicamos a nós mesmos e que, por isso mesmo, sabemos ser suave e curativa como um bálsamo. E somente assim, depois de mobilizarmos a paz dentro de nós, podemos dedicar-nos a compartilhá-la com os outros.

POR UMA PEDAGOGIA DA TOLERÂNCIA

*É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã
Porque se você parar para pensar, na verdade não há*

Uma vez apresentadas essas idéias gerais sobre a crise da percepção e aquilo que entendemos como tolerância, chega o momento de ver como é que tudo isso se aplica àquela fase da vida denominada juventude¹ e que, para efei-

1. O termo *juventude* é freqüentemente usado associado ou substituindo a palavra *adolescência*. Optamos aqui por limitar a sua abrangência à faixa etária que vai dos 20 aos 35 anos. A falta de definições exatas para o que seja a juventude foi uma das dificuldades deste trabalho.

to deste trabalho, definimos como a idade localizada imediatamente após a adolescência e que vai dos 20 aos 35 anos.

Quem são essas pessoas? Onde estão? O que fazem? Do que gostam? Como passam seu tempo? Quais os seus sonhos, suas expectativas?

De um modo geral, aos 20 anos o indivíduo já se encontra vivendo a fase adulta de sua vida. Apesar de em algumas camadas da sociedade a adolescência se prolongar até os 23 ou 25 anos, ou seja, enquanto o indivíduo ainda está ligado como estudante à universidade e ainda depende da família emocional e financeiramente, na maioria dos casos o indivíduo já é independente aos 20 anos de idade. É a época de pensar em constituir família, de procurar conquistar seu lugar no mercado de trabalho, das primeiras definições profissionais. Atinge a maioridade definitiva, começa a se libertar da família, a procurar sua própria moradia, realiza seus primeiros sonhos.

À medida que os anos vão passando, cada um vai encontrando o seu lugar no seio da sociedade. Todos vão, de uma maneira ou de outra, se inserindo na vida da sua comunidade, em lugares e situações tão variados quanto são variadas as pessoas. No final dessa fase, aos 35 anos, os indivíduos já acumularam realizações ou frustrações, dependendo da sua trajetória.

São universitários, donas-de-casa, profissionais liberais, “patricinhas” e “mauricinhos”, artistas, funcionários públicos, surfistas, militares, anacoretas urbanos, *punks*, operários, “descolados” e desempregados. São também sem-terra, sem-teto, sem-emprego, sem-perspectivas, sem-esperanças. São, em alguns casos, traficantes e bandidos.

Finalmente, num caso muito particular, são aqueles com os quais nós, professores universitários, mais nos identificamos e com os quais, na qualidade de educadores, temos um relacionamento cheio de emoções variadas: os jovens que ingressam na universidade, os estudantes dos primeiro e segundo períodos letivos. Aquele que é chamado meio brincalhona meio carinhosamente pelos veteranos de “calouro” ou “fera”.

Alguns questionamentos se colocam de pronto. Que tipo de educação queremos, para servir de base à nossa transformação? Como podemos motivar o nosso calouro para que ele não abandone as disciplinas? E, finalmente, se temos um cérebro com tamanhas possibilidades, como podemos estar agindo e aprendendo em níveis tão medíocres?

O CÉREBRO HUMANO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na década de 1950 o neurofisiologista americano Roger Sperry descobriu que os dois hemisférios do cérebro têm funções diferentes no comando das emoções e do conhecimento. Desde então, novos achados permitem que se tenha hoje uma idéia bastante aproximada do funcionamento cerebral.

Apesar de aparentemente separados e de terem funções diferentes, os dois hemisférios são ligados por um sem-número de fibras nervosas, reunidas numa estrutura denominada corpo caloso. Existem cerca de 200 milhões de fibras nervosas no corpo caloso, e em todas essas fibras há um tráfego incessante de impulsos nervosos. Esse imenso tráfego faz com que os dois hemisférios, apesar de anatomicamente separados, funcionem de forma integrada, como se fossem um só. A partir de experiências em animais os cientistas seccionaram o corpo caloso, interrompendo a comunicação entre os hemisférios, e foi assim que descobriram que o hemisfério esquerdo tem funções diferentes das do hemisfério direito. O hemisfério esquerdo é o centro da linguagem. É ele o hemisfério que fala, e em conexão com esse hemisfério está o conceito de ser consciente, ou EU. É analítico e seqüencial. Pode somar, subtrair, multiplicar e realizar qualquer tipo de operação computável, e esse domínio deriva da sua habilidade verbal e de sua ligação com a consciência. É um hemisfério aritmético. Percebe os detalhes, as seqüências. É a sede do pensamento racional, analítico, lógico, objetivo. Sua visão é fragmentada, percebendo os detalhes, as nuances, a complexidade. Interpreta literalmente. É o domínio da Ciência, do conhecimento. Nele moram o individualismo e a competitividade.

O hemisfério direito apresenta uma grande capacidade em todas as espécies de desenhos geométricos e de perspectiva. É um hemisfério geométrico. Nele residem o temperamento artístico, a criatividade, a invenção, a capacidade imaginativa, os sonhos. É a sede do pensamento intuitivo, sintético, subjetivo. Tem uma visão holística, do todo, do contexto, dos padrões. Percebe as intenções ocultas, o duplo sentido. O espírito grupal e o instinto de cooperação aí residem, bem como a melodia e as imagens.

Como já vimos, os hemisférios são separados anatomicamente mas não funcionalmente, já que existem as fibras do corpo caloso que funcionam como uma espécie de ponte entre eles, possibilitando que o cérebro funcione de uma forma integrada, única. Infelizmente, isso nem sempre ocorre.

A educação ocidental, ao longo dos últimos duzentos anos, tem-se preocupado em desenvolver basicamente os aspectos referentes ao hemisfério cerebral

esquerdo. As escolas oferecem programas que privilegiam certas atividades em detrimento de outras.

Ao nascer, o hemisfério esquerdo vem dotado de uma leve tendência verbal. Quando se apresenta um estímulo relacionado com a linguagem ele se especializa mais um pouco nesse sentido. Então, um sistema educacional que se baseie em palavras tenderá a reforçar cada vez mais o hemisfério esquerdo, e a minimizar tudo o que se refere à intuição e à imaginação.

Entre os cientistas ocidentais, o hemisfério esquerdo é conhecido como “dominante” e o direito como “secundário”. Essa qualificação já demonstra a predominância da visão mecanicista no estudo do cérebro, uma vez que é considerado como dominante o hemisfério em que prevalecem aquelas funções ditas racionais, lógicas, matemáticas, reducionistas, analíticas. Tendemos inclusive a identificar o “eu” com a parte esquerda do cérebro, privilegiando o “eu” verbal, o “eu” que fala, em detrimento do “eu” que intui, do “eu” que sente e que reside no lado direito. As qualidades do hemisfério direito, como a intuição, são consideradas como coisa sem importância na nossa sociedade mecanicista. E é por isso que a intuição sempre vem acompanhada do adjetivo “feminina”, uma classificação profundamente sexista. Não existem funções femininas ou masculinas quando se fala de hemisférios cerebrais.

Na verdade, as mulheres são mais intuitivas do que os homens não porque isso seja uma tendência inata, mas porque a educação ocidental, quando se trata dos meninos, sempre privilegia a razão, qualidade considerada mais importante que a intuição. Quanto às meninas, permite-se que sejam intuitivas, coisa que é vedada aos homens. Deles é exigido que se comportem sempre segundo os ditames do cérebro esquerdo. Imagine-se um executivo, numa reunião de negócios, ou um líder político na reunião do comitê do partido, iniciar sua fala dizendo: “Senhores – ou companheiros –, vou tentar ser o mais emocional, subjetivo e intuitivo possível...”.

Função importantíssima do hemisfério direito é a capacidade de perceber padrões, que consiste na possibilidade de reconstruir ou reconhecer o todo, baseado na visualização apenas de alguns dos seus traços. É graças a essa habilidade que o médico consegue, a partir de sintomas isolados, chegar a um diagnóstico, que o industrial ou o comerciante conseguem prever tendências de mercado; que qualquer pessoa pode identificar uma forma sugerida por apenas umas poucas linhas. Ela permite-nos reconhecer uma pessoa depois de vários anos sem vê-la, apenas por alguns traços fisionômicos.

A possibilidade de perceber padrões é crucial para nós, pois é graças a essa capacidade de tirar conclusões o mais completas possível a partir de informações mínimas que nos tornamos mais equipados para sobreviver.

Apenas o hemisfério direito percebe as intenções ocultas, o duplo sentido, as entrelinhas, a graça da anedota. A vida seria muito insípida se não dispuséssemos dessa capacidade de ler ou ver além do que se apresenta à nossa realidade objetiva. Além disso, é o cérebro direito que nos permite superar situações de crise, de ameaça. As pessoas mais racionais, que usam preferencialmente o lado esquerdo do cérebro, têm dificuldade para sobreviver nesses períodos, pois lhes falta intuição e criatividade para descobrir as soluções.

Não existe um hemisfério mais importante do que o outro. Na verdade os dois têm funções complementares. É esse o motivo pelo qual nos sentimos bem quando desenvolvemos uma atividade que une funções dos dois hemisférios. Quando cantamos, por exemplo, o fazemos com o cérebro total, já que as palavras estão no domínio do hemisfério esquerdo e a melodia na área do hemisfério direito. O ditado popular que diz que “quem canta os males espanta” quer dizer tão somente que quando nos sentimos íntegros, inteiros – o que conseguimos cantando, funcionando com o cérebro total – fica mais fácil fazer frente ao estresse do dia-a-dia, aos desafios com que nos defrontamos na nossa existência. As crianças cantam quando estão com medo, e nas noites de sexta-feira os bares estão cheios de pessoas reunidas em torno de um violão buscando no canto de velhas e conhecidas canções uma forma de se recuperar da semana estafante.

Por meio do estudo e da compreensão das funções cerebrais parece que conseguimos identificar um dos principais problemas da nossa educação: ênfase nas atividades do lado esquerdo do cérebro em detrimento das do lado direito. A observação da realidade nos mostra que é assim mesmo.

QUAL A PEDAGOGIA QUE QUEREMOS?

Todo o sistema escolar é construído em cima do racionalismo, da fragmentação, das letras e dos números. Ora, a criança pequena aprende de uma forma sistêmica, global. Pega nos objetos, presencia as situações e começa a perguntar: “De que é feito isto? Para que serve? De onde vem?”, e assim vai até que tenha a sua curiosidade satisfeita. Enquanto pergunta, estabelece conexões, divaga, integra essa experiência com outras experiências e percepções. Quando chega à escola, muda tudo. Fica sentada durante metade do dia, apren-

dendo das sete às oito história, das oito às nove geografia, das nove às dez matemática. Não pode falar, não pode trocar experiências com os colegas: é proibido conversar na sala de aula. Os comportamentos inventivos, criativos, fora dos padrões, são combatidos e nunca estimulados. E isso se prolonga até a idade adulta, até dentro da universidade.

A pedagogia de que precisamos deve ter condições de corrigir a enorme deformação efetuada a partir do século XIX e que se agrava a cada dia que passa: a intelectualização levada ao extremo. Embora o racionalismo científico reforçado por essa deformação nos tenha trazido bem-estar material, conforto e progresso tecnológico, isso tem ocorrido em detrimento de uma visão global das coisas, dos valores, do amor, da beleza, do sentido profundo da vida, do respeito a todos os seres, enfim, à custa da dignidade humana. É preciso despertar na criança assim como no adulto essa imensa força de sabedoria e de amor oculta no coração de cada um.

Procura-se uma educação que dê mais ênfase ao processo de ensino do que ao conteúdo, já que o conhecimento muda a cada dia nesta era de rápido progresso científico. É preciso que haja um encorajamento constante da divergência e do pensamento criativo por parte do aluno e um estímulo à participação e à integração das diversas faixas etárias. Na pedagogia que propomos, alunos e professores são parceiros no processo de ensino-aprendizagem, e o professor é levado a atuar como facilitador desse processo, propondo-se também aprender com seus alunos.

O desenvolvimento da auto-estima é fundamental. Alunos com elevada auto-estima, felizes consigo mesmos e com o que fazem, geralmente conseguem desempenhos excelentes. A experiência deve complementar de forma ampla o conhecimento teórico e abstrato, não só na sala de aula mas também fora dela, pois entendemos que o processo ensino-aprendizagem se dá não apenas no ambiente da escola mas no contexto de toda a sociedade. A comunidade, inclusive, é estimulada a participar do processo, e até mesmo a controlá-lo, decidindo sobre que tipo de educação deseja para os seus filhos.

É importante que se lance mão das modernas tecnologias, que oferecem enormes possibilidades de revolucionar as formas de aprendizado. A informática, graças ao uso de microcomputadores, permite ao aluno aprender, solucionar problemas, comunicar-se, divertir-se, tudo dentro de uma atitude verdadeiramente criadora e participativa. E o computador, pelos recursos de que dispõe, oferece um espaço vastíssimo para o desenvolvimento da criatividade.

É preciso, fundamentalmente, entender que a arte tem tanta importância na formação do aluno quanto o conhecimento científico. O mesmo valor e o mesmo espaço de tempo será dedicado tanto à poesia quanto à matemática, tanto à música quanto à física, tanto ao teatro quanto à química. Deverá haver espaço também para o ensino da filosofia, e é com alegria que já vemos um renascimento dessa disciplina nos currículos de algumas escolas.

Os professores atuarão sobretudo como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, cujo fluxo se processa nos dois sentidos: só consegue ensinar algo aquele que também está disposto a aprender. Devem ser adultos criativos, com auto-estima elevada, que não estimulem a concorrência e a competição.

Evidentemente, num sistema desse tipo é necessário que seja revisto todo o sistema de avaliação tradicional por meio de notas, já que a ênfase é mais no processo do que no produto do ensino. E, ao contrário do que ocorre atualmente, acredito que os professores com melhores habilitações deveriam ensinar às classes iniciantes, pois é da formação inicial que depende todo o restante do processo. Na universidade vemos o contrário. Quando o professor conclui o doutorado, diz logo: “Agora eu só dou aula na pós-graduação...”.

Dentro da pedagogia da tolerância, a experiência interior, de cunho transpessoal, é vista como fundamental para o aprimoramento do indivíduo. O aluno é estimulado a relatar e a discutir seus sonhos, suas experiências interiores, e a aprender através delas. Também são utilizadas práticas e exercícios de exploração do “eu” intuitivo e não se colocam barreiras à explicitação e discussão dos sentimentos. É um tipo de educação que se propõe “expor as pessoas ao mistério que existe nelas”, segundo as palavras inspiradas de Marilyn Ferguson (1992).

E não há sentido em dizer que é impossível uma proposta de ensino desse tipo com o nosso sistema educacional falido, com os baixos salários dos professores, com o descaso dos governantes. Esses problemas existem, são gravíssimos e pedem soluções imediatas. Mas a pedagogia da tolerância pode ocorrer em qualquer lugar. Ela não precisa de escolas, já que o seu espaço é a sociedade, nem precisa de mestres, de professores, no sentido convencional do termo. Precisa tão-somente de pessoas que acreditem ser possível a transformação da realidade.

Aqui cabe uma reflexão que precisamos fazer como pais e como cidadãos. Já não podemos mais abdicar da responsabilidade que temos na educação, e sobretudo na educação de nossos filhos. Mas infelizmente tentamos, dia após dia, livrar-nos dessa responsabilidade. Enquanto falamos mal do

Estado por não cumprir o seu papel, abtemo-nos de fazer o nosso, quando contratamos pessoas para ensinar aos nossos filhos as tarefas de casa, quando não temos tempo para conversar, passear ou brincar com eles. Somos relapsos quando organizamos nosso dia sem prever um tempo para a nossa tarefa mais importante: criar nossos filhos.

Precisamos acompanhar, e mais, participar mesmo do seu processo de aprendizagem. Discutir com eles os novos conhecimentos adquiridos, as experiências vivenciadas, os valores em constante transformação. A criança e o adolescente precisam dessa troca de experiência com aqueles adultos que lhe servem de modelo, que são essencialmente os pais. Quando auxiliamos o filho na tarefa de casa, não ensinamos apenas uma conta de somar ou a conjugação de um verbo. Naquele momento, além de ser um momento de encontro tão raro no nosso dia-a-dia e tão importante para a criança, transmitimos também atitudes das quais nem sequer temos conhecimento: como pegar no lápis, a maneira de sentar, de lidar com os livros e a nossa própria expectativa em relação àquilo que a criança está aprendendo, a nossa visão de mundo e a forma como nos colocamos em relação a inúmeros assuntos e temas. Além disso, esta é uma ocasião excelente para revisar aquilo que estamos começando a esquecer. Como é mesmo que se conjuga o verbo chover? E uma regra de três, que não nos lembramos mais como é que arma? Feudalismo, o que é isso? São perguntas cujas respostas podemos reaprender com nossos filhos, tirando disso um grande prazer.

Precisamos livrar-nos dessa acomodação e dessa dependência que nos coloca à mercê do Estado ou dos especialistas e nos faz abdicar da nossa autonomia, da nossa liberdade. A educação dos nossos filhos é primeiramente uma responsabilidade nossa e deve ser exercida durante as 24 horas do dia. A escola fornece conhecimentos técnicos, especializados, mas jamais conseguirá fazer muita coisa se nós, como pais e cidadãos, não fizermos também a nossa parte.

Precisamos de uma educação que seja verdadeiramente libertadora, que não produza apenas técnicos ou especialistas, mas indivíduos livres e em permanente contato com sua dimensão cósmica.

Só é possível a mudança, a transformação da sociedade se houver a transformação da juventude. Para essa gigantesca tarefa já temos uma tecnologia poderosa: é o nosso cérebro, usado de uma forma integral, hemisférios direito e esquerdo integrados, complementando-se um ao outro: o cérebro direito

para inovar, sentir, sonhar e imaginar; o esquerdo para testar, analisar, verificar, elaborar e apoiar a nova ordem.

A CIÊNCIA E O PAPEL DOS CIENTISTAS

Encontrar caminhos para a construção de um mundo livre é nossa tarefa, e precisamos ter olhos para descobri-los e ferramentas para trabalhá-los.

Uma dessas ferramentas é a transdisciplinaridade (Weil *et alii*, 1993), colocada aqui como uma metodologia capaz de vencer os desafios que nos são propostos atualmente. A especialização exagerada predominante em nossa época, conseqüência da fragmentação cartesiana, conduz a um despedaçamento do saber que faz com que o especialista passe a ser aquele “que sabe cada vez mais sobre cada vez menos, até saber tudo sobre nada”, levando-o a ignorar os problemas que escapam à sua reduzida esfera de atuação. Quando se defronta com uma questão ética, ou moral, a tendência do especialista é abster-se de qualquer envolvimento, sob a justificativa de que tal questão se encontra fora do âmbito de sua disciplina. Entendemos que essas questões, principalmente as que se referem ao bem-estar individual e coletivo, devem ser discutidas por todos. Elas não pertencem a nenhum campo específico do conhecimento, a nenhuma disciplina. São transdisciplinares (Weil *et alii*, 1993).

A transdisciplinaridade permite evoluir no sentido de superar a limitação mecânica da relação causa/efeito para uma esfera mais complexa de causalidades intercausais. Possibilita superar a pulverização do conhecimento trabalhando na interface das disciplinas, no ponto onde as disciplinas se tocam, onde acaba uma e começa outra, naquela inexplorada e misteriosa terra de ninguém, onde os especialistas não se aventuram por medo do alargamento e dissolução dos limites que lhes dão tanta segurança. Transcender esses limites, lançar pontes sobre essas fronteiras, eis o objetivo da abordagem transdisciplinar, e se não vemos essas pontes, ou a possibilidade de elas existirem, é porque fomos treinados para não enxergá-las.

Não se trata simplesmente de “juntar” conhecimentos diferentes, porque isso conduziria apenas a um pseudo-sincretismo sem sentido. As questões específicas precisam dos especialistas, dos indivíduos mais instrumentalizados para trabalhá-las. Já as questões gerais, que se remetem diretamente aos valores mais abrangentes da sociedade, da civilização e da espécie humana, essas

sim, devem ser submetidas obrigatoriamente a uma abordagem transdisciplinar. Quando, por meio dessa abordagem, deslocamos a discussão sobre a ética e a moral do âmbito da filosofia e a transferimos para outras áreas, incluindo também na discussão técnicos e cientistas produtores de conhecimento, responsabilizando-os por suas criações tecnológicas e suas descobertas científicas, provocamos o desvendamento da suposta neutralidade da Ciência. O grande público percebe, sente e reconhece então que a discussão da ética e da moral não é só dos filósofos, não é só dos técnicos nem dos cientistas, mas é de todos, de todos os cidadãos, de todo e qualquer representante da espécie humana.

No seio de uma sociedade burocratizada, orientada tão-somente para a tecnologia e a produtividade, o homem se sente perdido e, acostumado a colocar todos os seus sonhos e suas esperanças nos achados da Razão, sente ruir em torno de si todo o edifício construído por décadas de otimismo depositado na Ciência como redentora da humanidade.

Essa ideologia da Ciência como passaporte para o progresso ilimitado, para a sabedoria e para a resposta a todos os questionamentos humanos constitui o chamado cientificismo, uma ideologia mística que propõe uma imagem falsificada da Ciência, como bem o diz Hélio Japiassu: “O que está em colapso, hoje, não é a Ciência, não é a tecnologia. Mas toda uma imagem ou ideologia da Ciência que no-la apresentou como o único conhecimento verdadeiro, como a legítima substituta de Deus, como a detentora de todo o saber concebível, como a detentora do Poder, de todo o poder de que o homem é capaz neste mundo, na medida em que o transforma pelo conhecimento de suas leis” (Japiassu, 1992).

É imprescindível que se estabeleça um encontro entre a Ciência e outros campos do conhecimento, que seja permitido o aparecimento de novas visões de mundo. Já não estamos no tempo de um projeto fechado, totalizante. Precisamos de aberturas, de janelas, de pontes, de nexos, de novas perspectivas.

É necessária uma pesquisa verdadeiramente transdisciplinar, em que possa acontecer uma interação dinâmica entre as ciências ditas “exatas” e as ciências “humanas”, entre a arte e a tradição. O nosso próprio cérebro já se comporta naturalmente dessa forma transdisciplinar, haja vista a interação dinâmica entre seus dois hemisférios.

À GUIA DE CONCLUSÃO

*Quando o sol bater na janela do teu quarto
Lembra e vê que o caminho é um só*

A época é de grandes desafios. A destruição da nossa própria espécie, as questões trazidas à tona pela engenharia genética, o destino do lixo atômico, a ameaça de uma massificação globalizante, tudo isso nos coloca na necessidade de encarar a responsabilidade da Ciência e dos cientistas de uma nova maneira.

Rubem Alves, em seu livro *Conversas com Quem Gosta de Ensinar* (1991), faz uma metáfora interessante. Ele diz que os cientistas são como remadores suados no porão de uma galera. O barco segue veloz, mas ninguém sabe qual é o seu destino e muitos até evitam a pergunta, alegando que não é da sua competência. Ao lado disso, o treinamento dos remadores (a educação) objetiva melhorar apenas o seu desempenho muscular e não fornecer elementos sobre a direção do barco. Trata-se então de suscitar, no seio da sociedade, e principalmente da universidade, o debate em torno das seguintes questões: Para onde vai o barco? Para onde desejamos que ele vá?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. 1991. *Conversas com Quem Gosta de Ensinar*. 26. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- _____. 1992. *Filosofia da Ciência: Introdução ao Jogo e suas Regras*. Rio de Janeiro, Brasiliense.
- FERGUSON, M. 1992. *A Conspiração Aquariana*. Rio de Janeiro, Record.
- JAPIASSU, H. 1992. *Saber Astrológico: Impostura Científica?*. São Paulo, Letras e Artes.
- LESSAY, J. 1992. "Um Pioneiro Chamado Voltaire". *O Correio da Unesco*, Ano 20, n. 8, pp. 14-17.
- TAVARES, C. 1996. *Iniciação à Visão Holística*. Rio de Janeiro, Record.

- _____. 1997. "Neo-Renascença". *Revista RN-Econômico*.
- UNESCO. 1995. *Declaração de Princípios sobre a Tolerância*. Paris.
- WEIL, P. & D'AMBROSIO, U. 1993. *Rumo à Nova Transdisciplinaridade*. São Paulo, Summus Editorial.
- WILLIAMS, B. 1992. "Uma Virtude Incômoda". *O Correio da Unesco*, Ano 20, n. 8, pp. 9-13.
- ZUKAV, G. 1992. *A Morada da Alma*. São Paulo, Pensamento.

INVESTIR NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UMA FORMA DE QUALIFICAR OS SERVIÇOS E PROGRAMAS DE ATENÇÃO DIRETA À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

*Marina Rezende Bazon**

Há tempos “[...] a educação e o cuidado das crianças vêm ocorrendo também fora do espaço doméstico e do convívio familiar. Cada vez mais, [...] independentemente de sua origem econômica, [elas] estão destinadas a compartilhar experiências educacionais [...] em equipamentos coletivos” (Rosemberg, 1995, p. 167).

Entretanto é preciso especificar que as marcantes diferenças socioeconômicas inerentes à sociedade de classes, além de determinarem, em grande parte, as peculiaridades dos problemas e necessidades vividos pelos segmentos, definem também o tipo e a qualidade dos serviços oferecidos a um ou outro grupo. Como diria Rosemberg (1995), as práticas socioeducacionais, dependendo do contexto, podem incorrer na “produção e reprodução de determinados riscos, orientando sua clientela, desde muito cedo, para trajetórias educacionais enriquecedoras ou empobrecedoras” (p. 176).

Resgatando elementos da história da assistência prestada à infância no Brasil, percebe-se que, desde o século XIX, modalidades de cuidado infantil

* Marina Rezende Bazon, professora doutora pela Universidade de São Paulo, docente da FFCL-RP-USP, presidente do Conselho Tutelar da cidade de Ribeirão Preto. Projetos de pesquisa e intervenção na área da psicoeducação. Artigos publicados sobre a temática de sua linha de pesquisa.

distintas foram-se delineando. Uma “educacional”, atualizada no contexto dos jardins, destinados às camadas médias e superiores da sociedade, foi concebida para engendrar ações complementares às da família, na linha de uma contribuição para a socialização da criança.

A outra modalidade, “assistencialista”, fortemente presente no âmbito das instituições da assistência social, tais como creches e orfanatos – serviços destinados aos segmentos sociais tidos como insuficientes ou necessitados –, passou a orientar ações de “guarda” ou “tutela” (Mendez, 1994; Rosemberg, 1995; Merisse, 1997).

Ainda em meados do século XIX, uma terceira modalidade educacional começou a se estabelecer. Esta, de caráter predominantemente corretivo, passou a ser implantada junto à “juventude desviante” (abandonados e infratores) tendo em vista o “potencial perigoso” dessa população moralmente renegada (Marcílio, 1998). Cumpre assinalar que, para esses casos, apostava-se no procedimento da reclusão em grandes instituições, o que, de forma aparentemente paradoxal, implicava sempre a separação dos jovens de suas famílias, apesar da veemente defesa e valorização da “família” como instituição “sagrada” e solução para todos os males.

Conforme as explicações dadas por Marcílio (1998):

Sendo as famílias dessas crianças consideradas incapacitadas, despreparadas (ou inexistentes) para bem criá-las, os estabelecimentos de internamento seriam ideais para tirar as crianças dos perigos da rua, do botequim, da malandragem, da vadiagem etc. Retirada da família e da sociedade, nas instituições totais a criança encontraria a educação, a formação, a disciplina e a vigilância que a preparariam para a vida em sociedade, para bem construir sua família, dentro do amor e do preparo para o trabalho. Pelo menos essas eram as expectativas utópicas [...] Com a maioridade, a criança sairia desse microcosmos estruturado e profilático e seria devolvida “apta” para viver em sociedade [...] [p. 207].

É desse modo que os cuidados dispensados a essas crianças e adolescentes pobres, “carentes”, órfãos, abandonados e infratores, em situação de risco pessoal e social, entram para o domínio público, passando, no cotidiano das instituições, para a responsabilidade de um grupo de trabalhadores não-especializados, ora como voluntários, cooptados principalmente através de um apelo religioso e filantrópico, ora como atendentes remunerados pelo Estado

ou por organizações não-governamentais, sem que jamais se tenha pensado ou investido seriamente numa política de formação específica para a atuação e a conseqüente profissionalização dos serviços prestados.

A partir desta reflexão mais geral sobre esses agentes da intervenção psicossocial, outros aspectos podem ser aventados nessa linha de questionamentos sobre a qualidade dos serviços prestados. Em primeiro lugar, chama a atenção que uma grande parte do quadro funcional desses serviços seja composto, dos primórdios até os dias atuais, por trabalhadoras do sexo feminino. Esse fato tem-se sustentado naquilo que Swaminatham (*apud* Rosemberg, 1995) chamou de “mito da habilidade escondida” e pode ser encarado como mais um indício da despreocupação vigente com relação a uma formação específica para esse tipo de trabalho que, no senso comum, é facilmente realizável por mulheres, uma vez que possuem habilidades naturalmente herdadas para cuidar de crianças em grupo e educá-las, pouco importando as condições concretas e as especificidades das demandas.

Esse quadro pode ser mais bem entendido dentro da movimentação social mais ampla que propiciou e forçou a entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho, reservando, contudo, às trabalhadoras de origem humilde mercantilizarem seus “saberes domésticos” de “mãe e dona-de-casa” a um preço reduzido (Agiar, 1990), especialmente naqueles espaços onde já se veiculava o “mito da habilidade escondida”.

Essa estratégia macroestrutural para o controle do preço da assistência social prestada concorreu para o estabelecimento de uma fórmula pouco interessante, à luz da qualidade dos serviços: mulheres mal preparadas, confrontadas a uma demanda complexa e a uma alta expectativa com relação aos resultados de seu trabalho, porém mal remuneradas o bastante para poderem buscar e investir voluntariosamente numa formação pessoal, com grande probabilidade de estarem insatisfeitas com o trabalho.

Apesar de rara, a presença de homens nessa área de trabalho também aconteceu sem que houvesse investimento numa formação específica, apelando-se para a crença de que eles, podendo funcionar como uma espécie de “irmão mais velho” ou de “tio” das crianças e adolescentes institucionalizados, teriam habilidades para desempenhar um papel educacional (Bazon, 1995). A presença de homens nessa área baseou-se também na constatação de que a compleição física masculina os habilitava melhor para atuar em situações de contenção, com abundância de conflitos. Essa característica os encaminhou,

predominantemente, às instituições fechadas, de cunho “correcional”, concebidas para jovens infratores, enquanto as mulheres passaram a “reinar” nas instituições de caráter mais assistencial.

De qualquer modo, a insuficiência de formação desses trabalhadores, face à complexidade crescente das demandas no cotidiano dos serviços de atenção direta, intensificada pelas precárias condições materiais de trabalho, tem produzido resultados pouco significativos aos olhos da sociedade e, por vezes, desastrosos na perspectiva dos usuários – crianças e adolescentes (Sarti, 1995; Travieso, 1996; Kahn Marin, 1998; Bazon, 1999). A avaliação da ineficiência das intervenções, decorrente da (não-)metodologia de trabalho, é, contudo, de maneira bastante freqüente, lançada aos trabalhadores de linha de frente, fazendo com que eles vivenciem o fracasso no plano pessoal-profissional, visto que o foco da apreciação é deslocado do trabalho empreendido para a “(não-)vocação” para atender crianças e adolescentes em dificuldades.

É fato que a rotatividade de funcionários, nesses locais de trabalho, é muito alta, podendo-se consider -la, entre outras coisas, como decorrência da insatisfação ou da sensa o de inadequação profissional (Rosemberg, 1995), possivelmente geradas pelo sentimento de incompetência vivido no nível do insuportável, acrescido da ansiedade vinculada às críticas aos limites reais da a o no campo da assistência social. Entretanto,   de se supor que a possibilidade nem sempre existente de deixar um emprego, ou mudar o ramo de atua o, presione alguns desses trabalhadores no sentido de encontrar defesas a fim de permanecerem em seus postos apesar das frustra es e angústias. Nesse caso, não seria inusitado que a sensa o de fracasso no trabalho, com seus resultados inconsistentes, começasse a ser atribuída   própria clientela, que passa a ser percebida como “cada vez mais difícil [...] sem concerto”.

Estabelecida tal dinâmica, um clima de intolerância, de intransigência, instala-se e medeia as intera es entre adultos e crianç s. Sob o prisma desses sentimentos negativos dirigidos   clientela, uma parte considerável de sua expressão pode ser enquadrada no rol da insubordina o ou da psicopatologia, tangenciando, em muitos casos, o significado essencial do comportamento, as verdadeiras necessidades e características dessas crianç s e adolescentes.

  importante dizer que, sendo a formação específica insuficiente, o profissional da área de ajuda psicossocial tende a recorrer aos moldes da educa o recebida no nível informal, em âmbito familiar, ou seja, aos referenciais pessoais de educa o e cuidados, executando, por conseq ncia, um trabalho

permeado por todo o viés aí contido (Bazon, 1995). Por essa via indireta, pode-se dizer que o cuidado “profissional” de crianças e adolescentes em situação de risco, no espaço público, resgatou, “para o bem ou para o mal”, o teor de subjetividade originalmente restrito ao privado.

É o caso de tentar imaginar o possível mal impingido aos beneficiários dos serviços, e também aos monitores, quando, ignorando todas as variáveis implicadas, espera-se que estes últimos demonstrem, espontaneamente, a atitude de poder amar todas as crianças, de compreendê-las em suas necessidades, de ajudá-las efetivamente, permanecendo tolerantes face às inúmeras demandas do trabalho. Sem considerar o aspecto socioeconômico, situado na origem de várias das problemáticas “representadas na clientela” (e, portanto, insolúveis num nível de intervenção psicossocial), espera-se que o monitor lide eficientemente com os problemas colocados e que implemente um projeto educacional consistente, sem o mínimo de embasamento teórico-prático que lhe permita operacionalizar adequadamente o trabalho no cotidiano dos serviços. Na verdade, conta-se com os seus recursos de ordem pessoal e, do mesmo modo, situa-se o foco das avaliações dos resultados no plano de seus atributos pessoais.

O COTIDIANO DOS SERVIÇOS DA ASSISTÊNCIA SOCIAL VOLTADOS A CRIANÇAS E ADOLESCENTES CONSIDERADOS EM SITUAÇÃO DE RISCO PSICOSSOCIAL E A QUALIFICAÇÃO DOS MONITORES

Embora a educação integral do indivíduo seja concebida por todos como um modo de combater a pobreza, situando-se na linha das estratégias de prevenção de problemas sociais graves, e ainda como forma de ascensão para as classes populares, os equipamentos de assistência social sintonizam-se com representações que se tem da socialização ideal para essas camadas populares, economicamente desprivilegiadas, ou seja, valorizando o desenvolvimento da autonomia e independência financeira do indivíduo por meio do trabalho precoce – formal ou informal –, considerando-o a melhor estratégia educacional e de formação do Ser (Dauster, 1991; Cacheira e Bazon, 1997).

Essa ideologia do trabalho é veiculada pelos serviços de atenção direta na medida em que idealizam e buscam desenvolver programas direcionados à profissionalização da clientela, concebendo-a como uma solução mágica

para todos os problemas. Nesse sentido, até mesmo atividades originariamente estruturadas como forma de lazer (como o artesanato, o esporte, principalmente o futebol etc.) passam a ser cogitadas como uma iniciação ao mundo do trabalho, em que o resultado deve ser um produto comercializável ou o desenvolvimento de uma habilidade que facilite a inserção no mercado de trabalho. Esse procedimento tende a ser implementado sem que haja o mínimo questionamento sobre a atual conjuntura, que demanda cada vez mais mão-de-obra técnico-especializada, sobre o retorno financeiro efetivo que tais atividades possam porventura fornecer, caso possibilitem uma inserção, e, mais do que tudo, sobre as necessidades mais essenciais dessas crianças e adolescentes, freqüentemente relacionadas com o direito de serem jovens, antes de serem lançados no árduo mundo do trabalho (Bierrenbach, 1987; Cacheira e Bazon, 1997). A valorização das atividades de caráter laborativo favorece a prática social que força a entrada de crianças e adolescentes pobres na vida adulta, contribuindo para o pequeno valor dado à infância desses segmentos como espaço de desenvolvimento humano pleno por meio da experiência lúdica e de um acompanhamento educativo, retratando igualmente o grau de importância dado à escolarização quando se trata das camadas empobrecidas da população, negligenciada como direito fundamental – anterior ao trabalho – e como forma mais adequada de realizar as aprendizagens na infância e adolescência.

Vale lembrar que muitos serviços teorizam e concebem-se como complementares à escola e auxiliares na prevenção da evasão escolar, ignorando-se que, ao fomentar essas práticas, contribui-se para a intensificação das ambigüidades entre o mundo “abstrato acadêmico” e o mundo “concreto do trabalho”, uma vez que se corroboram valores e estratégias de ação diferentes dos que são veiculados e exigidos pela cultura do sistema escolar (Dauster, 1991).

Essa tendência, embora revisada e em transformação, permanece a mesma após o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei n. 8069, de 13 de julho de 1990). Em termos de direito positivo, o Estatuto é, até o presente, a melhor interpretação da Doutrina das Nações Unidas para a Proteção Integral da Criança e do Adolescente, mas sua simples promulgação não garante a transformação da realidade, sendo que muitos esforços devem concentrar-se no desafio de ultrapassar os fracassos reiterados das políticas-programas de proteção à infância e adolescência no Brasil (García Méndez e Gomes da Costa, 1994).

Além da melhoria nas condições gerais de vida da juventude na linha da garantia integral dos direitos de cidadania, a implementação do ECA impõe uma reformulação aprofundada dos serviços de assistência social, de modo que a noção da “situação irregular” seja substituída, na prática cotidiana, pela da “proteção integral”, que, em termos operacionais, traduz-se nas ações de cuidar, assistir e educar para o desenvolvimento de sua clientela (García Méndez e Gomes da Costa, 1994).

Nessa perspectiva, reorganizar os meios de intervenção ganha novo sentido e implica, necessariamente, a qualificação profissional dos monitores, requerendo, para tanto, um referencial teórico-prático condizente com os ideais de transformação.

O REFERENCIAL DO MODELO PSICOEDUCATIVO

A psicoeducação é um modelo de organização dos meios de intervenção psicossocial, elaborado e desenvolvido no Canadá, que compreende diretrizes para a atuação dos trabalhadores de linha de frente dos serviços, sendo, por consequência, um referencial para a formação e o aperfeiçoamento profissional.

O nascimento da psicoeducação resulta de um processo de modernização da sociedade canadense ainda na década de 1940, quando o pensamento humanista começa a influenciar o funcionamento das instituições assistenciais e correcionais naquele país. Num período anterior à psicoeducação, esse tipo de trabalho resumia-se à internação de crianças e adolescentes em grandes instituições, onde inúmeras problemáticas eram confundidas. Essas instituições eram geralmente superlotadas, e o quadro de funcionários não possuía nenhuma qualificação. O regime era o de grande agrupamento de indivíduos, em que a atenção individual era impossível e a disciplina estrita se fazia necessária. A punição era empregada corriqueiramente como método educacional. Além disso buscava-se a “recuperação” por meio da ocupação mediante trabalhos manuais e, na melhor das hipóteses, a profissionalização dos indivíduos. A mentalidade da época (final dos anos de 1940) fundamentava-se fortemente em concepções assistencialistas de caráter confessional (Renou, 1989).

Nessa ocasião, um grupo de professores e estudantes de psicologia e pedagogia forçaram um processo de modificação na organização das insti-

tuições de atendimento a adolescentes infratores, sendo que a estrutura e o funcionamento destas passaram a ser revisados em função das necessidades e características identificadas na clientela. Esse movimento de transformação deu origem, posteriormente, ao modelo psicoeducativo (Renou, 1989).

Nessa época, as idéias de Bruno Bethelheim quanto à qualificação de educadores estavam em grande circulação nos meios universitários e institucionais, tornando-se a concepção sobre a “insuficiência do amor” (referência ao livro *L'Amour ne suffit pas*, de Bethelheim, 1970) um respaldo para os questionamentos sobre a necessidade de formação teórico-prática dos educadores. Havia uma convicção de que os conhecimentos oferecidos em formação poderiam ajudar a tornar esses trabalhadores e agentes mais competentes e os serviços mais eficientes.

Começou-se, então, a organizar os conhecimentos oriundos da psicologia, da sociologia, da biologia, do direito e da pedagogia passíveis de auxiliarem na compreensão e na organização dos eventos cotidianos, no sentido de promover o desenvolvimento e a educação integral no interior das instituições. A nova orientação propiciou a elaboração de instrumentos pedagógicos apropriados à implementação de projetos educacionais específicos, acompanhados de pesquisas visando ao apoio científico às hipóteses relativas às problemáticas e às intervenções, bem como à formação específica para a atuação no cotidiano das instituições, buscando qualificar os serviços (Renou, 1989; Carette e Pelletier, 1991).

Se nos primórdios a prática psicoeducativa esteve intimamente vinculada às instituições fechadas, ao longo dos anos ela se estendeu e especializou-se na aplicação do modelo em serviços “mais abertos” e comunitários. Nesse sentido o modelo começou a incluir, progressivamente, o ambiente natural dos indivíduos, uma vez que o meio, macro e microestrutural, passou a ser considerado como um dos fatores relacionados com as dificuldades do indivíduo (Renou, 1991).

Desse modo a psicoeducação principia a auxiliar na concepção de uma rede integrada de serviços, denominada “sistema em cascata”, em que as ações de prevenção são privilegiadas e o internato é o recurso mais especializado, utilizado somente quando as outras medidas falharam.

Vale destacar que o modelo psicoeducativo fundamenta-se em dois postulados de base, dos quais decorrem as concepções de meio de intervenção e de ação educativa: a) a visão de ser humano em constante desenvolvimento;

b) o potencial educacional do cotidiano “compartilhado”, no dia-a-dia dos meios de intervenção.

No que tange à visão de Homem, e por extensão, a visão de ser humano em dificuldade, LeBlanc (1995) afirma que o indivíduo, nessa perspectiva, é sempre considerado como um ser em constante desenvolvimento e cujo processo evolutivo inscreve-se em uma estreita relação de interinfluência entre ele e o ambiente. Além disso o desenvolvimento humano dar-se-ia simultaneamente nos planos afetivo, cognitivo, social e psicomotor, cabendo à ação educativa especializada mediar as interações entre o indivíduo e o ambiente a fim de lhe promover o desenvolvimento em todo o seu potencial.

Com relação ao atendimento oferecido, a psicoeducação tem o mérito de ressaltar o valor educativo das experiências cotidianas, explicando que as numerosas interações que se dão nesse contexto são passíveis de influenciar o sujeito e de promover o seu desenvolvimento. Desse modo o educador, consciente do potencial educacional das vivências cotidianas, deve demonstrar grande competência nas suas ações frente ao educando. Em outras palavras, o educador representa e “dá vida” ao ambiente que propicia experiências educacionais ou terapêuticas, cabendo-lhe então estabelecer e manter uma relação educativa, de acompanhamento, bem como mediar as outras interações que o indivíduo estabelece. Nessa visão, ele é um agente de transformação *no e pelo* evento cotidiano (Lebon, 1996).

Nas palavras dos teóricos que deram início às elaborações conceituais em psicoeducação, respectivamente Jeannine Guindon e Gilles Gendreau (citados em Lebon, 1996):

O educador é um profissional qualificado que se interessa essencialmente por todos os aspectos da vida da criança. Ele cumpre seu papel profissional compartilhando os acontecimentos cotidianos da vida da criança e planejando os momentos de vida de modo a colocar diretamente em jogo o desenvolvimento psíquico, moral, social e intelectual da criança [...] a intervenção psicoeducativa inscreve-se na perspectiva de meio total e não existem insignificâncias em educação. Nenhuma presença é mais nobre que outra quando nos tornamos educadores *no e pelo* acontecimento.

Sem dúvida, a insistência na formação de educadores suscita questões quanto à relação direta entre os conhecimentos teóricos, a competência profissional e a eficiência dos serviços, uma vez que a própria definição de com-

petência na área não se encontra bem esclarecida. Contudo, pode-se rapidamente tomar partido de uma formação cada vez mais sistemática, fazendo-se a analogia da “grande pedra bloqueando um caminho” (Gagnon, 1985). Nessa metáfora, quanto maior a pedra e menor a força muscular disponível para movê-la, maior é a necessidade de conhecer as leis da gravidade, visto que tal conhecimento permite estimar a força necessária para deslocá-la, além de sugerir pistas da tecnologia para a empreitada.

Na verdade as forças musculares, no caso, correspondem às qualidades humanas naturais, como empatia, escuta, habilidades de comunicação etc., referentes ao campo do saber-ser profissional para essa área de atuação (talvez um correlato daquilo que no Brasil tem sido chamado de “vocação”). Nos casos em que se tem espontânea ou intuitivamente a postura adequada para a solução dos problemas e demandas apresentados, seria inútil e custoso apelar para uma abordagem científica de formação de educadores.

Contudo esse aspecto, embora fundamental e suficiente para o estabelecimento do clima social adequado ao acompanhamento educativo e à promoção do desenvolvimento, não é sempre suficiente para a resolução de alguns problemas colocados. Quando se pensa na complexidade do campo da intervenção, as melhores qualidades humanas são ultrapassadas pelas demandas. A degradação crescente da qualidade de vida das populações impõe a necessidade cada vez maior de recuar os limites das intervenções psicossociais e, por consequência, a formação dos educadores que fazem face ao cotidiano nos serviços de atenção direta.

Reafirmando, investe-se muito pouco na formação específica de educadores, apostando-se em seus dotes naturais, sobretudo quando se trata de serviços voltados para as classes populares, colocando em risco a qualidade do atendimento dispensado aos que mais precisam de atenção e proteção. Ao mesmo tempo, os trabalhadores já envolvidos com a prática parecem pouco propensos a procurar soluções mais embasadas em teorias científicas, dadas as dificuldades concretas para fazê-lo e o rigor que esta aplicação exige.

Defender a formação específica de educadores não significa propor que todos se tornem universitários ou pesquisadores, mas que a comunicação entre esses universos de conhecimento se intensifique, de modo a conferir maior sistemática à prática no cotidiano das instituições.

Nessa perspectiva o modelo da psicoeducação surge como uma alternativa, quer pela eficiência já demonstrada (ainda que em outra realidade socio-

cultural), quer pela clareza das diretrizes para uma formação na abordagem científica dos problemas. O modelo fornece bases teóricas e metodológicas para o ensino de uma postura em que a intervenção possa estar baseada nos dados da história dos tipos de intervenção, nos conceitos de base sobre o desenvolvimento humano e nos elementos metodológicos essenciais ao processo científico, que propicia uma atitude que privilegia fatos em detrimento de idéias, fundamenta a validade de um resultado, não sobre o desejo, mas sobre a pertinência do processo ao longo do qual foi obtido e desconfia das grandes sínteses teóricas que tendem a “psicologizar” a interpretação dos problemas e necessidades da clientela, bem como as noções globalizantes (como inteligência, afetividade, agressividade, delinquência etc.) (Gagnon, 1985).

A psicoeducação propõe que a didática da formação básica de um educador deva dar-se no plano da aquisição e desenvolvimento de oito operações profissionais: Observação, Avaliação Diagnóstica (produção de hipóteses), Planejamento das Intervenções, Organização do Meio de Intervenção, Animação do Cotidiano, Utilização Educativa dos Eventos Produzidos na e pela Vivência Cotidiana, Avaliação Pós-situacional e Comunicação entre Educadores visando ao trabalho de equipe (Tremblay, 1980). De modo mais dinâmico, a implementação dessas operações possibilitaria uma boa identificação dos dados de um problema, o inventário de explicações ou soluções já propostas por outros, a distinção entre o que é especulativo e o que está confirmado de forma válida por teorias e pesquisas, a elaboração de novas hipóteses ou novas soluções e, principalmente, o cuidado de considerar os modos e estratégias adequados para se lidar com situações específicas, resolver problemas ou promover o desenvolvimento da clientela.

O aspecto de consideração de estratégias é bastante valorizado pela psicoeducação e refere-se, especialmente, à operação “Organização do Meio de Intervenção”, em função da qual se tenta prever a estruturação do ambiente necessário à promoção do desenvolvimento. Na visão da psicoeducação, a maneira pela qual se organizam e se animam as atividades da vida cotidiana tanto pode acelerar como impedir ou dificultar o processo educacional, ou seja, o processo evolutivo das crianças e adolescentes atendidos (Lebon, 1996).

A organização do meio de intervenção pode ser pensada, segundo esse modelo, por intermédio de dez elementos inerentes à realidade. São eles: Sujeito, Objetivos da Intervenção, Educadores, Programa de Atividades oferecidas, Espaço, Tempo, Código e Procedimentos, Sistema de

Responsabilidades, Sistema de Avaliação e Reconhecimento e Métodos Pedagógicos. Cada um desses elementos pode ser definido e analisado em muitas direções.

Embora a psicoeducação não seja revolucionária no sentido de possibilitar soluções mágicas ou instantâneas, ela oferece instrumentos de reflexão e de sistematização da prática. Esse aspecto parece imprescindível à qualificação dos serviços de atenção direta, constituindo a condição *sine qua non* para o reconhecimento de crianças e adolescentes como cidadãos com direito de atendimento digno, pouco importando o grau de suas necessidades ou dificuldades.

Para os que permanecem céticos quanto à necessidade de uma formação para monitores (ou “educadores no e pelo cotidiano”) e quanto aos custos de tal formação, é necessário lembrar que o universo estudado pelas ciências humanas é ainda mais complexo que o universo físico, químico ou biológico, e que seria surpreendente expandir os limites do saber e do saber-fazer nessa área sem passar pelo mesmo caminho percorrido pelas ciências naturais e exatas, ou seja, o método científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGIER, M. 1990. “O Sexo da Pobreza: Homens, Mulheres e Famílias numa ‘Avenida’ em Salvador da Bahia”. *Tempo Social*, 2(2):35-60.
- BAZON, M. R. 1995. *Quelques aspects du cheminement professionnel des psychoéducateurs: étude comparative*. Dissertação de mestrado. Université de Montréal.
- _____. 1999. *Implementação e Avaliação de uma Proposta de Intervenção junto a Crianças e Adolescentes em Situação de Risco Psicossocial*. Tese de doutoramento. FFCL-RP-USP.
- BIERRENBACH, M. I. 1987. “Instituição Fechada e Violência: Uma Visão de Dentro”. In: SADER, E. & FIGUEIREDO, C. P. (orgs.). *Fogo no Pavilhão: Uma Proposta de Liberdade para o Menor*. São Paulo, Brasiliense.
- CACHEIRA, H. de S. & BAZON, M. R. 1997. “Relatório de Estágio de Observação e Caracterização de uma Instituição”. FFCL-RP-USP (mimeo.).
- CARETTE, J. M. & PELLETIER, R. 1991. “Une rétrospective de l’intervention en internat auprès des jeunes”. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 20(1):23-28.
- DAUSTER, T. 1991. *Uma Infância de Curta Duração: O Significado Simbólico do Trabalho e da Escola e a Construção Social do “Fracasso Escolar” nas Camadas Populares Urbanas*. PUC-RJ (mimeo.).

- GAGNON, C. 1985. “Une formation scientifique pour l’éducateur: souhaitable ou nécessaire?”. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 14(1):3-9.
- KAHAN MARIN, I. da S. 1998. “Instituições e Violência – Violência nas Instituições”. In: LEVISKY, D. L. (org.). *Adolescência pelos Caminhos da Violência: A Psicanálise na Prática Social*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- LEBLANC, M. 1995. *Le Modèle psychoéducatif*. In: Erieda – Équipe de Recherche pour l’Intervention Expérimentale Différentielle auprès des Adolescents en Difficulté (Rapport 5: La Phase de Programmation). GRAD, Montréal, École de Psychoéducation, Université de Montréal.
- RENOU, M. 1989. “La psychoéducation: une perspective historique”. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 18(2):63-88.
- _____. 1991. “La psychoéducation: une critique rétrospective de la conception traditionnelle”. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 20(2):151-167.
- ROSEMBERG, F. 1995. “A Criação de Filhos Pequenos: Tendências e Ambigüidades Contemporâneas”. In: RIBEIRO, I. & RIBEIRO, C. T. (orgs.). *Família em Processos Contemporâneos: Inovações Culturais na Sociedade Brasileira*. São Paulo, Loyola.
- TRAVIESO, P. I. 1996. “Psicologia Social: Reflexões sobre Família e Internato”. In: COHEN, C.; SEGRE, M. & CARVALHO FERRAZ (orgs.). *Saúde Mental, Crime e Justiça*. São Paulo, Edusp.
- TREMBLAY, R. E. 1980. *Les Objectifs de formation au baccalauréat spécialisé en psychoéducation: la capacité d’observer, d’évaluer, de planifier*. Montréal, Université de Montréal (mimeo.).

O ESTUDO DA FAMÍLIA COMO BASE PARA A PROMOÇÃO DA TOLERÂNCIA

*Maria Auxiliadora Campos Dessen**

*Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves***

Para compreender os problemas sociais da infância e o sentido de ser criança hoje é necessário conhecer, sobretudo, a família dessa criança, principalmente daquela que vive nas periferias das grandes cidades de países em desenvolvimento. Essa é uma postura que os pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento vêm assumindo: estudar as relações familiares para se obter um conhecimento mais aprofundado a respeito do desenvolvimento humano, especialmente no primeiro ciclo de vida.

No Brasil, há um conjunto de pesquisas que se atém à coleta de dados sob o ponto de vista de educadores ou das próprias crianças. No entanto, existem trabalhos que focalizam o ponto de vista das famílias, descrevendo suas caracte-

* Maria Auxiliadora Campos Dessen, professora doutora pelo IP-USP, docente do IP da UnB, coordenadora do Laboratório de Desenvolvimento Familiar, pesquisadora do CNPq. Projetos de pesquisa analisando metodologias para estudo do papel do pai e relações familiares. Artigos e capítulos de livros sobre metodologia de pesquisa e temática de sua linha de pesquisa.

** Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves, professora doutora pela USP, docente da FFCL-RP-USP. Pesquisadora do CNPq. Coordenadora do programa de pós-graduação em psicologia. Projeto de pesquisa sobre família e socialização – processos, modelos e momentos no contato entre gerações. Livros, capítulos de livros e artigos publicados sobre a temática de sua linha de pesquisa.

terísticas demográficas, e em alguns há o estabelecimento de uma relação entre condições socioeconômicas e aspectos considerados importantes para o desenvolvimento da criança, como práticas educativas e relacionamento familiar, a exemplo do que fizeram Biasoli-Alves e Zamberlan (1996) e Peres (1997).

Os problemas sociais da infância são muitos: “crianças abandonadas”, “crianças em situação de rua”, crianças que sofrem pela violência doméstica, crianças pertencentes a grupos minoritários discriminados, mas não resta dúvida de que os mais enfatizados nas pesquisas com camadas populares no Brasil têm sido aqueles relativos ao trabalho precoce, ao trabalho de crianças em situação de rua, ao uso de drogas e à prostituição de menores.

Olhando de um ponto de vista histórico, pode-se notar que, até a década de 1980, esses problemas sociais eram estudados com vistas à criação de Programas Assistenciais (Rafaelli, 1996).

É desnecessário lembrar o quanto os problemas sociais vêm-se agravando nos últimos anos, até porque os meios de comunicação de massa dão a isso uma atenção especial e, apesar do exagero em relação aos dados e descrições publicados, há consenso entre os pesquisadores a esse respeito (Rosemberg, 1996; Swart-Kruger & Donald, 1996) e a comunidade científica passa a assumir essa temática como área de investigação nos últimos quinze anos, iniciando pela análise das condições de crianças e adolescentes em situação de rua (Rosemberg, 1996).

Mais recentemente, as pesquisas têm tentado focalizar as crianças como pessoas em desenvolvimento. Isso significa procurar compreender a origem e a evolução dos problemas sociais vivenciados por elas e, com isso, buscar alternativas de solução que sejam mais adequadas à realidade em que elas vivem.

Independentemente de cifras, entretanto, a questão principal consiste em investigar as possíveis causas que conduzem aos problemas sociais da infância e, que fique claro, hoje já não se trata de apenas focalizar o que diz respeito às crianças das camadas populares ou das que vivem em condição de pobreza e mesmo de miséria, pois as conseqüências de variáveis do contexto social atingem sempre a infância de maneira geral, direcionando seu desenvolvimento e comprometendo, às vezes, seu futuro. É nesse sentido que se traz à baila a discussão sobre a maneira como a Ciência constrói o seu corpo de conhecimentos por meio do método científico, que possibilita, crê-se, apreender a realidade pondo de lado as *pré-concepções*, as *discriminações* e a *intolerância*.

E estudar a infância implica estudar sua socialização por meio da família.

A FAMÍLIA E A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA NA PROMOÇÃO DA TOLERÂNCIA

A família está presente em todas as sociedades, embora com diferentes estruturas e modelos, de acordo com suas formas históricas (Petzold, 1996; Alberti e Méndez, 1993). Entretanto ela vem sofrendo profundas alterações especialmente nos últimos cinquenta anos.

Inicialmente seria necessário buscar analisar algumas definições de “família”: 1. as tradicionais, baseadas na perspectiva biológica de ligações consanguíneas; 2. as da abordagem sociológica moderna, que a colocam em termos de suas diferentes formas, percebidas com base nos sentimentos pessoais dos sujeitos (Petzold, 1996); 3. a “ecopsicológica”, proposta por Petzold, que “leva em consideração uma diversidade de variáveis que, de uma maneira ou de outra, contribuem para formas concretas de uma família especial” (Petzold, 1996, p. 43).

De acordo, portanto, com a literatura, é possível pensar a existência de uma grande variedade de tipos de famílias dentro de uma mesma cultura. Mas, independentemente dessa variedade, a sua função socializadora continua, sem dúvida, inquestionável: é nela que a maior parte das crianças vive a situação inicial de aprendizagem e introdução de padrões e valores, sendo introduzida gradualmente na vida em grupo (Biasoli-Alves, 1995), num processo que, se bem conduzido, possibilitará à criança a internalização e a assimilação de regras e normas do contexto familiar, facilitando-lhe a inserção segura no meio social mais amplo.

Necessário, pois, compreender a criança no cotidiano da família, o que implica conhecer seus modos de vida, suas idéias (concepções) sobre a criação de filhos, as práticas educativas de que se utiliza, descrevendo a organização do seu dia-a-dia, as rotinas domésticas, as redes sociais de apoio, os valores e as crenças culturais e também a natureza do relacionamento entre os vários subsistemas que a compõem: marido-esposa, genitores-crianças, irmãos, crianças-avós/tios e assim por diante.

Entretanto, em que pese ao papel desempenhado pelas famílias na socialização da criança, não se pode pensá-las fora do contexto material, social e histórico em que estão inseridas. À guisa de exemplo, a pobreza vem sendo associada à questão da existência da criança em situação de rua (Aptekar, 1996; Swart-Kruger e Donald, 1996) e até mesmo apontada como a causa imediata

para a procura de internação de crianças no Brasil (Rizzini e Rizzini, 1991). E o trabalho de Peres (1997) sugere ser a desestruturação no relacionamento de famílias com condições econômicas, ocupacionais e educacionais desfavorecidas um dos fatores preponderantes não só para a ida como para a permanência das crianças na rua, culminando com a perda dos vínculos.

O estudo de Biasoli-Alves e Zamberlan (1996), que compara famílias de nível educacional e renda diferentes, ilustra em parte essas afirmações quando apresenta dados que evidenciam serem as famílias de contextos sociais pobres as que se engajam menos em interações variadas e atividades exploratórias, ao mesmo tempo que os genitores adotam estratégias educativas mais inadequadas.

Também o trabalho de Peres (1997) traz indicações nessa direção. A autora descreve os modos de vida, o relacionamento familiar e as práticas educativas de 25 famílias de crianças em situação de rua (pertencentes a três grupos, classificados de acordo com o tipo de atividade realizada pela criança na rua e pelo vínculo mantido com a família) e verificou: 1. um conteúdo restrito das interações desenvolvidas entre os vários subsistemas, especialmente entre marido-esposa (ou companheiros) e genitores-criança; 2. diferenças entre os grupos, com padrões de interação e relação mais disruptivos, caracterizando-se por uma desorganização familiar para as crianças que já moram nas ruas; 3. maior percentual de mães que fazem uso de drogas e bebidas alcoólicas, pais ausentes, conflitos conjugais e emprego de práticas educativas percebidas pelas crianças como violentas também para as crianças que moram nas ruas.

Entretanto ainda estamos longe de possuir um conjunto coerente e completo de dados sobre crianças, famílias e desenvolvimento no contexto brasileiro, o que leva a se postular a necessidade de que mais estudos aconteçam não só para que a realidade como tal se apresente em todos os seus ângulos mas sobretudo para que as intervenções (em nível de instituições governamentais ou não) venham a ser projetadas e executadas de modo adequado, deixando de lado o “apriorismo”, o “achismo” e combatendo a ausência de qualquer continuidade nas propostas e políticas para a resolução de problemas dessa natureza, o que gera, sem dúvida, mais intolerância do que promove o desenvolvimento dessas populações.

Alguns autores vêm enfatizando esses mesmos pontos. Swart-Kruger e Donald (1996) alertam para a necessidade de se contar com mais dados sobre a vida das crianças antes de estas irem para as ruas, a fim de que se possa avaliar melhor os possíveis fatores associados a esse grave problema social,

ainda que seus estudos mostrem os efeitos da pobreza e de variáveis outras, como nível educacional e solidariedade social na estruturação de vida familiar. Mas a etiologia dos problemas sociais é complexa e variada, caracterizando-se por um entrelaçamento de fatores.

A conclusão a partir desse tipo de argumentação não pode ser outra senão a que diz ser a associação generalizada da pobreza com problemas sociais da infância extremamente apressada e precisando ser mais bem investigada, utilizando-se métodos de pesquisa que sejam adequados aos objetivos propostos, pois o estabelecimento de qualquer associação causal entre ambos os fatores, quer pela comunidade científica, quer pelas organizações governamentais e não governamentais, é, no mínimo, inconseqüente quando se considera que os métodos de pesquisa utilizados em estudos dessa natureza são apenas correlacionais, e não causais, e que programas assistenciais e educacionais podem ser implementados inadequadamente com base em tal associação. Por exemplo, os dados de Peres (1997) mostram que os membros das famílias que recebiam apoio do governo, por meio do Programa de Cesta Básica, não possuíam qualquer tipo de trabalho que ajudasse no sustento da casa, o que sugere, nesse caso específico, estar a cesta básica contribuindo para a ociosidade.

A CONTRIBUIÇÃO DA CIÊNCIA

A Ciência traz uma das mais adequadas alternativas de abordagem do problema da infância. Alguns pressupostos fazem-se presentes:

1. dela pode e deveria decorrer toda e qualquer discussão sobre desenvolvimento nessa fase de vida;
2. dela se esperaria ajuda para pensar a questão dos objetivos e dos ideais que cada cultura ou grupo social desejaria alcançar com suas crianças;
3. dela deveria partir a crítica a toda e qualquer posição por demais intransigente que, ao favorecer um aspecto, acabe por prejudicar outro;
4. dela se desejaria o ensino da tolerância, tendo em vista que sabemos pouco e desconhecemos a maioria dos problemas e suas possíveis soluções.

Assim, a afirmação de que os programas deveriam ser implementados a partir de uma base segura de dados, que lhes garantisse um mínimo de eficácia na busca de condições de vida melhores e mais saudáveis para as crianças de hoje, que por sua vez serão as responsáveis pela formação das crianças de amanhã, é correta.

O que se admite é que, ao oferecer uma base mais segura e precisa para a obtenção de dados, o método científico garante que as propostas e os programas preventivos e de intervenções tenham maior probabilidade de êxito.

FAMÍLIA E RELAÇÕES

O tema Relações é de domínio de uma variedade de disciplinas das ciências natural, médica e social. Segundo Hinde (1997), as relações precisam ser descritas e classificadas antes que qualquer tentativa de progresso seja feita nesse campo, admitindo-se que se está diante de vários níveis de complexidade, o que implica delimitar a amplitude pretendida ou permitida a cada estudo e abordagem.

Sem dúvida, uma relação interpessoal envolve pessoas com características individuais específicas e histórias passadas, inseridas dentro de uma rede social particular em uma dada cultura (Hinde, 1997). Portanto há um conjunto de variáveis entrelaçadas que afetam o seu curso.

Destaque-se que as relações familiares precoces são de especial importância no curso das relações entre os indivíduos em momentos posteriores da vida, o que leva a afirmar, com Hinde (1997), que é preciso descrever seu: a) conteúdo e qualidade das interações entre os vários subsistemas familiares; b) reciprocidade e complementaridade das relações; c) percepção interpessoal; d) compromisso e intimidade.

Descrever as propriedades especiais das interações e relações (diádicas, triádicas e poliádicas entre os vários subsistemas que compõem a família, segundo os conceitos de Hinde 1979; 1997; Dessen, 1994; Dessen e Aranha, 1994) têm-se mostrado adequado na medida em que se propõem categorias de dimensões que fornecem uma base segura de dados, vista como crucial para a compreensão dos problemas sociais que afetam a infância e a adolescência.

O estudo das relações sociais, incluindo as familiares, também requer a adoção de um arcabouço teórico capaz de explicar a multivariabilidade e o entre-

laçamento de variáveis inerentes ao processo de inserção do indivíduo no meio social mais amplo. Nesse sentido, as proposições de Bronfenbremer (1977, 1992), integradas na sua Teoria dos Sistemas Ecológicos, trazem subsídios para a compreensão dos processos de desenvolvimento da criança e da família na atualidade, ao enfatizar que o indivíduo deve ser focalizado no seu contexto de vida – físico e social. O pressuposto geral, portanto, é que o processo de desenvolvimento constitui o resultado de uma função conjunta das características do ambiente e do indivíduo, exercendo influências bidirecionais.

Para Tudge *et alii* (1997), a compreensão plena do desenvolvimento requer que se considerem as conexões necessárias entre aspectos do desenvolvimento individual (por exemplo, motivações, objetivos), as relações interpessoais que o indivíduo mantém com as várias pessoas que habitem os mesmos contextos (por exemplo, papéis, atividades compartilhadas) e os diferentes contextos nos quais o desenvolvimento do indivíduo ocorre.

No entanto existe uma lacuna entre as proposições de tal teoria, bem como os conceitos de interação e relação propostos por Hinde, e a implementação de projetos de pesquisa subsidiados por tais orientações. Isso é perfeitamente compreensível, na medida em que tais idéias e proposições começaram a ser amplamente divulgadas na psicologia somente a partir da década de 1970.

Mas sempre se deveria, para melhor subsidiar as intervenções nas famílias, “olhar” para o que acontece na sua dinâmica interna, sem contudo perder de vista as condições econômicas, sociais e culturais. Também seria necessário abordar com objetividade os fatores que interferem no cumprimento de suas funções, considerando o momento histórico, o nível educacional, ocupacional e a renda das famílias.

Da diversidade dos contextos surge muitas vezes a discriminação, o preconceito e a intolerância frente a padrões comportamentais, a valores, a atitudes. Trata-se de conhecer para melhor compreender.

Dentre os vários temas de investigação possíveis, destacam-se:

- a) modos de vida familiar, com ênfase nos aspectos de conteúdo, qualidade e padrões relativos das interações, buscando-se descrever: estrutura familiar, rotina, divisão de tarefas domésticas, rede social de apoio, trabalho;
- b) relacionamento familiar desenvolvido entre os vários subsistemas, de acordo com as categorias de dimensões das interações e das relações sociais descritas acima;

- c) crenças, valores e práticas educativas das famílias, sobretudo nas áreas/tarefas relativas às interações e relações genitores-filhos e criança-irmãos e à escolarização;
- d) expectativas e sentimentos em relação aos modos de vida, relacionamento familiar e práticas educativas.

Abordar os temas acima numa perspectiva intergeracional poderia levar à identificação de padrões de interações ou tendências na transmissão de uma geração para outra e, conseqüentemente, à tentativa de interferir na “quebra” da(s) cadeia(s), quer estimulando as que favorecessem o desenvolvimento da criança e da família como grupo, quer buscando alterar as que contribuíssem para o seu desfavorecimento.

Além disso, seria desejável estudar as crianças em contextos familiares de “risco” antes que os problemas se manifestassem no âmbito daquelas famílias. O contexto familiar de risco seria definido em função do que os dados das pesquisas viessem a apontar como potencialmente gerador de distúrbios no relacionamento entre os elementos da família e entre esta e o meio social mais amplo.

Algumas tendências podem ser apontadas para pesquisas futuras:

- usar diferentes tipos de avaliação e informantes, incluindo membros de uma mesma família;
- usar diferentes métodos e técnicas para coleta de dados, de forma complementar;
- empregar delineamentos longitudinais;
- selecionar amostras representativas não somente de sujeitos como também de aspectos/comportamentos a serem estudados;
- incluir todos os subsistemas familiares na coleta e análise dos dados;
- focalizar as similaridades e diferenças entre famílias de diferentes grupos sociais e culturais em relação aos diversos problemas sociais;
- “olhar” de forma interdisciplinar para os problemas sociais;
- focalizar a família além do contexto intrafamiliar, o que significa vê-la sob a ótica não só das normas sociais mas também dos sistemas educacional, econômico e político.

Em síntese, a proposta é descrever o contexto familiar das crianças e adolescentes em função dos problemas sociais vivenciados por eles, focalizando

aspectos psicológicos, sociais e educacionais, visando propor pistas/caminhos para subsidiar a elaboração de programas educativos junto às famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas sociais da infância estão associados à cultura (Aptekar, 1996) e, portanto, requerem investigações e soluções diferentes. A busca de solução ou diminuição de tais problemas e a promoção da tolerância estão vinculadas aos esforços dos diferentes países, com suas organizações governamentais e não governamentais, suas Igrejas e universidades para executarem ações conjuntas.

A Ciência pode colaborar para a solução dos problemas sociais, identificando-os com maior grau de precisão, descrevendo-os adequadamente e propondo alternativas viáveis e mais eficazes de intervenções, bem como efetuando o acompanhamento e a avaliação de programas preventivos e de reeducação, quer no âmbito da família, quer fora dela. No entanto a implementação de tais medidas depende sobretudo do apoio e do incentivo das organizações governamentais e não governamentais.

Considerar a família como primeiro socializador da criança não significa depositar nela a responsabilidade única pela conduta dos indivíduos, como bem lembram Alberti e Méndez (1993). A complexidade e o entrelaçamento de variáveis que influenciam o desenvolvimento da criança constituem-se em desafios para todos os que buscam encontrar soluções para os problemas sociais da infância neste final de século. O desenvolvimento e a socialização da criança e problemas sociais da infância são subordinados às condições econômicas e sociais mais amplas. No entanto, como demonstra a Teoria Ecológica dos Sistemas, estes são apenas fatores que, em conjunto com os demais, explicam o desenvolvimento humano. Essa subordinação às condições econômicas e sociais é compreensível na medida em que a própria concepção moderna de infância tem suas raízes na história da organização social capitalista (Moura, 1991).

Por ser impossível abarcar em um único projeto de pesquisa todas as variáveis interligadas à compreensão do(s) problema(s) estudado(s), faz-se necessário envidar esforços para a elaboração de projetos multidisciplinares e transculturais que tenham nos diferentes tipos de família a sua unidade de análise básica. Acredita-se que focalizar a “família” tendo como eixo nortea-

dor uma abordagem ecológica cultural poderá trazer contribuições não somente para o conhecimento do desenvolvimento humano e dos problemas sociais da infância mas também para a implementação de medidas preventivas e corretivas. Entretanto a questão não se resume simplesmente no incentivo e implementação de pesquisas, mas sobretudo na implementação daquelas que sejam relevantes do ponto de vista científico, visando alcançar uma “validade ecológica” maior. Portanto as organizações governamentais e não governamentais, incluindo as agências de fomento, deveriam envidar esforços para a promoção de pesquisas no âmbito da FAMÍLIA, como primeiro passo para a proposição de alternativas mais seguras, a médio e longo prazos, e para promover a tolerância em relação à infância e à adolescência, especialmente em países onde a incidência e a diversidade de problemas sociais alcancem cifras “intoleráveis”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, B. M. & MÉNDEZ, M. L. 1993. *La Familia en la Crisis de la Modernidad*. Montevideo, Uruguay.
- APTEKAR, L. 1996. “Crianças de Rua nos Países em Desenvolvimento: Uma Revisão de suas Condições”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(1):153-184.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. 1995. *Família, Socialização e Desenvolvimento: As Práticas de Educação da Criança*. Tese de livre docência. Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M & ZAMBERLAN, M. A. 1996. “Demographic Characteristics and Childrearing Practices of Low Socioeconomic Status Families”. In: CUSINATO, M. (org.). *Research on Family Resources and Needs across the World*. Milano, LED, pp. 199-216.
- BRONFENBRENNER, U. 1977. “An Experimental Ecology of Human Development”. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- _____. 1992. “Ecological Systems Theory”. In: VASTA, R. (org.). *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*. London, Jessica Kingsley Publishers, pp. 133-185.
- DESSSEN, M. A. 1994. “O Estudo das Interações no Contexto Familiar: Questões Teóricas e Empíricas”. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(2):213-220.
- DESSSEN, M. A. & ARANHA, M. S. 1994. “Padrões de Interação Social nos Contextos Familiar e Escolar: Análise sob a Perspectiva do Desenvolvimento”. *Temas em Psicologia*, 3:73-90.

- HINDE, R. A. 1979. *Towards Understanding Relationships*. London, Academic Press.
- _____. 1997. *Relationships: A Dialectical Perspective*. London, Psychological Press.
- MOURA, E. B. B. 1991. "Infância Operária e Acidente de Trabalho em São Paulo". In: DEL PRIORE, M. (org.). *História da Criança no Brasil*. São Paulo, Contexto, pp. 112-128.
- PERES, V. L. A. 1997. *Famílias de Crianças em Situação de Rua: Modos de Vida, Relacionamento Familiar e Práticas Educativas*. Dissertação de mestrado. Goiânia, Universidade Federal de Goiás.
- PETZOLD, M. 1996. "The Psychological Definition of 'The family'". In: CUSINATO, M. (org.). *Research on Family Resources and Needs across the World*. Milano, LED, pp. 25-44.
- RAFAELLI, M. 1996. "Crianças e Adolescentes de Rua na América Latina: Arful Dodger ou Oliver Twist?". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(1):123-128.
- RIZZINI, I. & RIZZINI, I. 1991. "'Menores' Institucionalizados e Meninos de Rua: Os Grandes Temas de Pesquisa na Década de 80". In: FAUSTO & CERVINI (orgs.). *O Trabalho e a Rua: Crianças e Adolescentes no Brasil Urbano dos Anos 80*. São Paulo, Cortez, pp. 69-90.
- ROSEMBERG, F. 1996. "Estimativa sobre Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: Procedimentos de uma Pesquisa". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(1):21-58.
- SWART-KRUGER, J. & DONALD, D. 1996. "Crianças das Ruas da África do Sul". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(1):59-82.
- TUDGE, J. *et alii*. 1997. "Social Change, Socio-economic Status, and the Development of Self-direction in Children: A Comparison of Russia, Estonia, and the United States". *Fifth European Congress of Psychology*, Dublin, July.

V

DECLARAÇÕES

A paz encerra inúmeras promessas

Você está em paz?

*Costuma-se dizer, à guisa de saudação,
quando duas pessoas se encontram.*

“Totalmente em paz” responde-se então como se a harmonia nascida do entendimento entre todos, na diversidade das origens e opções filosóficas, religiosas ou morais, proporcionasse a serenidade interior e a esperança, constituindo um valor superior a todas outras formas de riqueza que a vida pode oferecer ao homem.

Ida Der Thiam

| DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*

PREÂMBULO

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que foi proclamado, como a mais alta aspiração do homem comum, o advento de um mundo em que os seres humanos, livres do medo e da miséria, gozem da liberdade de palavra e da liberdade de crenças,

Considerando essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo Estado de Direito, para que o homem não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,

Considerando essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na carta, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa hu-

* Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948.

mana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

A Assembléia Geral
proclama a presente
Declaração Universal
dos Direitos Humanos

como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Artigo 1º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência, por isso devem agir fraternalmente uns com os outros.

Artigo 2º

1- Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2- Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pes-

soa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem Governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3º

Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4º

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 5º

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo 6º

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo 7º

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8º

Toda pessoa tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo 9º

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10º

Toda pessoa tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir de seus direitos e deveres, ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Artigo 11º

1- Toda pessoa acusada de um ato delituoso tem o direito de ser presumida inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

2- Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Artigo 12º

Ninguém será sujeito a interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Toda pessoa tem direito à proteção de lei contra tais interferências ou ataques.

Artigo 13º

1- Toda pessoa tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

2- Toda pessoa tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.

Artigo 14º

1- Toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.

2- Este direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 15º

1- Toda pessoa tem direito a uma nacionalidade.

2- Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo 16º

1- Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça,

nacionalidade ou de religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos ao casamento, sua duração e sua dissolução.

2- O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.

3- A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

Artigo 17º

1- Toda pessoa tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.

2- Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Artigo 18º

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Artigo 19º

Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo 20º

1- Toda pessoa tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.

2- Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21º

1- Toda pessoa tem o direito de tomar parte no Governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.

2- Toda pessoa tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.

3- A vontade do povo será a base da autoridade do Governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Artigo 22º

Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo 23º

1- Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

2- Toda pessoa, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.

3- Toda pessoa que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

4- Toda pessoa tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo 24º

Toda pessoa tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.

Artigo 25º

1- Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

2- A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social.

Artigo 26º

1- Toda pessoa tem direito à educação. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obri-

gatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2- A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3- Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo 27º

1- Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e participar do progresso científico e de seus benefícios.

2- Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Artigo 28º

Toda pessoa tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Artigo 29º

1- Toda pessoa tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

2- No exercício de seus direitos e liberdades, toda pessoa estará sujeita apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.

3- Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 30º

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS SOBRE A TOLERÂNCIA*

Os Estados Membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura reunidos em Paris em virtude da 28ª reunião da Conferência Geral, de 25 de outubro a 16 de novembro de 1995.

PREÂMBULO

Tendo presente que a Carta da Nações Unidas declara “Nós os povos das Nações Unidas decididos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, [...] a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, [...] e com tais finalidades a praticar a tolerância e a conviver em paz como bons vizinhos”,

Lembrando que no Preâmbulo da Constituição da Unesco, aprovada em 16 de novembro de 1945, se afirma que “a paz deve basear-se na solidariedade intelectual e moral da humanidade”,

* Aprovada pela Conferência Geral da Unesco em sua 28ª reunião. Paris, 16 de novembro de 1995. Tradução da versão em francês feita pela Profª Dra. Odete Medauar (Faculdade de Direito-USP), realizada por iniciativa da Universidade de São Paulo, por ocasião do Seminário Ciências, Cientistas e a Tolerância e publicada originalmente pela FFLCH-USP em 1997.

Lembrando também que a Declaração Universal dos Direitos do Homem proclama que “Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião” (art. 18), “de opinião e de expressão” (art. 19) e que a educação “deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos”(art. 26),

Tendo em conta os seguintes instrumentos internacionais pertinentes, notadamente:

- o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos,
- o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais,
- a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial,
 - a Convenção sobre a Prevenção e a Sanção do Crime de Genocídio,
 - a Convenção sobre os Direitos da Criança,
 - a Convenção de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados, seu Protocolo de 1967 e seus instrumentos regionais,
 - a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher,
 - a Convenção contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Cruéis, desumanos ou degradantes,
 - a Declaração sobre a Eliminação de todas as Formas de Intolerância e de Discriminação fundadas na religião ou na convicção,
 - a Declaração sobre os Direitos das Pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e lingüísticas,
 - a Declaração sobre as Medidas para Eliminar o Terrorismo Internacional,
 - a Declaração e o Programa de Ação de Viena aprovados pela Conferência Mundial dos Direitos do Homem,
 - a Declaração de Copenhague e o Programa de Ação aprovados pela Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social,
 - a Declaração da Unesco sobre a Raça e os Preconceitos Raciais,
 - a Convenção e a Recomendação da Unesco sobre a Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino,

Tendo presentes os objetivos do Terceiro Decênio da luta contra o racismo e a discriminação racial, do Decênio Mundial para a educação no âmbi-

to dos direitos do homem e o Decênio Internacional das populações indígenas do mundo,

Tendo em consideração as recomendações das conferências regionais organizadas no quadro do Ano das Nações Unidas para a Tolerância conforme a Resolução 27C/5.14 da Conferência Geral da Unesco, e também as conclusões e as recomendações das outras conferências e reuniões organizadas pelos Estados membros no quadro do programa do Ano das Nações Unidas para a Tolerância,

Alarmados pela intensificação atual da intolerância, da violência, do terrorismo, da xenofobia, do nacionalismo agressivo, do racismo, do anti-semitismo, da exclusão, da marginalização e da discriminação contra minorias raciais, étnicas, religiosas, e lingüísticas dos refugiados, dos trabalhadores migrantes, dos imigrantes e dos grupos vulneráveis da sociedade e também pelo aumento dos atos de violência e de intimidação cometidos contra pessoas que exercem sua liberdade de opinião e de expressão, todos comportamentos que ameaçam a consolidação da paz e da democracia no plano nacional e internacional e constituem obstáculos para o desenvolvimento,

Ressaltando que incumbe aos Estados membros desenvolver e fomentar o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais de todos, sem distinção fundada sobre a raça, o sexo, a língua, a origem nacional, a religião ou incapacidade e também combater a intolerância,

Aprovam e proclamam solenemente a presente
Declaração de Princípios sobre a Tolerância

Decididos a tomar todas as medias positivas necessárias para promover a tolerância nas nossas sociedades, pois a tolerância é não somente um princípio relevante mas igualmente uma condição necessária para a paz e para o progresso econômico e social de todos os povos,

Declaramos o seguinte:

Artigo 1º – Significado da Tolerância

1.1 A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, abertura de espírito, a comunicação e a liberdade

de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e de justiça. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.

1.2 A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa, fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro. Em nenhum caso a tolerância poderia ser invocada para justificar lesões a esses valores fundamentais. A tolerância deve ser praticada pelos indivíduos, pelos grupos e pelo Estado.

1.3 A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do Estado de Direito. Implica a rejeição do dogmatismo e do absolutismo e fortalece as normas enunciadas nos instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos.

1.4 Em consonância ao respeito dos direitos humanos, praticar a tolerância não significa tolerar a injustiça social, nem renunciar às próprias convicções, nem fazer concessões a respeito. A prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar o fato de que os seres humanos, que se caracterizam naturalmente pela diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores, têm o direito de viver em paz e de ser tais como são. Significa também que ninguém deve impor suas opiniões a outrem.

Artigo 2º – O papel do Estado

2.1 No âmbito do Estado a tolerância exige justiça e imparcialidade na legislação, na aplicação da lei e no exercício dos poderes judiciário e administrativo. Exige também que todos possam desfrutar de oportunidades econômicas e sociais sem nenhuma discriminação. A exclusão e a marginalização podem conduzir à frustração, à hostilidade e ao fanatismo.

2.2 A fim de instaurar uma sociedade mais tolerante, os Estados devem ratificar as convenções internacionais relativas aos direitos humanos e se for necessário elaborar uma nova legislação a fim de garantir igualdade de tratamento e de oportunidades aos diferentes grupos e indivíduos da sociedade.

2.3 Para a harmonia internacional, torna-se essencial que os indivíduos, as comunidades e as Nações aceitem e respeitem o caráter multicultural da

família humana. Sem tolerância não pode haver paz e sem paz não pode haver nem desenvolvimento nem democracia.

2.4. A tolerância pode ter a forma da marginalização dos grupos vulneráveis e de sua exclusão de toda a participação na vida social e política e também a da violência e da discriminação contra os mesmos. Como afirma a declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, “Todos os indivíduos e todos os grupos têm o direito de ser diferentes” (art. 1.2).

Artigo 3º – Dimensões sociais

3.1 No mundo moderno, a tolerância é mais necessária do que nunca. Vivemos uma época marcada pela mundialização da economia e pela aceleração da mobilidade, da comunicação, da integração e da interdependência, das migrações e dos deslocamentos de populações, da urbanização e da transformação das formas de organização social. Visto que inexistem uma única parte do mundo que não seja caracterizada pela diversidade, a intensificação da intolerância e dos confrontos constituem ameaça potencial para cada região. Não se trata de ameaça limitada a esse ou aquele país, mas de ameaça universal.

3.2 A tolerância é necessária entre os indivíduos e também no âmbito da família e da comunidade. A promoção da tolerância e o aprendizado da abertura do espírito, da ouvida mútua e da solidariedade devem se realizar nas escolas e nas universidades, por meio da educação não formal, nos lares e nos locais de trabalho. Os meios de comunicação devem desempenhar um papel construtivo, favorecendo o diálogo e debate livres e abertos, propagando os valores da tolerância e ressaltando os riscos da indiferença à expansão das ideologias e dos grupos intolerantes.

3.3 Como afirma a Declaração da Unesco sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, medidas devem ser tomadas para assegurar a igualdade na dignidade e nos direitos dos indivíduos e dos grupos humanos em todo lugar onde isso seja necessário. Para tanto, deve ser dada atenção especial aos grupos vulneráveis social ou economicamente desfavorecidos, a fim de lhes assegurar a proteção das leis e regulamentos em vigor, sobretudo em matéria de moradia, de emprego e de saúde, de respeitar a autenticidade de sua cultura e de seus valores e de facilitar, em especial pela educação, sua promoção e integração social e profissional.

3.4 A fim de coordenar a resposta da comunidade internacional a esse desafio universal, convém realizar estudos científicos apropriados e criar re-

des, incluindo a análise, pelos métodos das ciências sociais, das causas profundas desses fenômenos e das medidas para enfrentá-las, e também a pesquisa e a observação, a fim de apoiar as decisões dos Estados Membros em matéria de formulação de política geral e ação normativa.

Artigo 4º – Educação

4.1 A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar aos indivíduos quais são os seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros.

4.2 A educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário; por isso é necessário promover métodos sistemáticos e racionais de ensino da tolerância centrados nas fontes culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas da intolerância, que expressam as causas profundas da violência e da exclusão. As políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, lingüísticos e as nações.

4.3 A educação para a tolerância deve visar a contrariar as influências que levam ao medo e à exclusão do outro e deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autônomo, de realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos.

4.4 Comprometemo-nos a apoiar e a executar programas de pesquisa em ciências sociais e de educação para a tolerância, para os direitos humanos e para a não-violência. Por conseguinte, torna-se necessário dar atenção especial à melhoria da formação dos docentes, dos programas de ensino, do conteúdo dos manuais e cursos e de outros tipos de material pedagógico, inclusive as novas tecnologias educacionais, a fim de formar cidadãos solidários e responsáveis, abertos a outras culturas, capazes de apreciar o valor da liberdade, respeitadores da dignidade dos seres humanos e de suas diferenças e capazes de prevenir os conflitos ou de resolvê-los por meios não violentos.

Artigo 5º – Compromisso de agir

Comprometemo-nos a fomentar a tolerância e a não-violência por meios de programas e de instituições no campo da educação, da ciência, da cultura e da comunicação.

Artigo 6º – Dia Internacional da Tolerância

A fim de mobilizar a opinião pública, de ressaltar os perigos da intolerância e de reafirmar nosso compromisso e nossa determinação de agir em favor do fomento da tolerância e da educação para a tolerância, nós proclamamos solenemente o dia 16 de novembro de cada ano como o Dia Internacional da Tolerância.

COMPROMISSO PARA ESTABELECIMENTO DA REDE DAS AMÉRICAS E CARIBE PARA A TOLERÂNCIA E SOLIDARIEDADE

Os participantes do Seminário Internacional “Ciência, Cientistas e a Tolerância” realizado em São Paulo, entre os dias 18 e 21 de novembro de 1997, na Universidade de São Paulo, com o apoio da Unesco, Unidade para a Tolerância *Compromissados* com a Declaração Universal dos Direitos Humanos

Lembrando que o direito ao desenvolvimento, consagrado em 1993, na Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena como um direito universal e inalienável, e parte integrante dos direitos fundamentais, “é um direito em virtude do qual todos os indivíduos e todos os povos têm o direito de participar e contribuir para um desenvolvimento econômico, social, cultural e político onde os direitos humanos e as liberdades fundamentais possam ser plenamente realizáveis”.

Reafirmando a certeza de que “incumbe aos Estados membros desenvolver e fomentar o respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua, origem nacional, religião ou deficiência, e combater a intolerância”(6º Parágrafo da Declaração dos Princípios da Tolerância). A rede se propõe a respeitar a tolerância sociocultural de todas as diversidades.

Cientes e igualmente alarmados “pela intensificação da atual intolerância, da violência, do terrorismo, da xenofobia, do nacionalismo agressivo, do racis-

mo, do anti-semitismo, da exclusão, da marginalização e da discriminação em relação às minorias nacionais, étnicas, religiosas e lingüísticas, dos refugiados, dos trabalhadores migrantes, dos imigrantes e dos grupos vulneráveis no seio das sociedades, assim como pelo aumento dos atos de violência e de intimidação cometidos contra pessoas que exercem sua liberdade de opinião e de expressão, de comportamentos que ameaçam a consolidação da paz e da democracia em nível internacional e que constituem também obstáculos ao desenvolvimento” (5º Parágrafo da Declaração dos Princípios da Tolerância).

Considerando a singularidade, presente nas Américas, com relação aos direitos e necessidades dos Povos Indígenas e Afro-descendentes nas Américas, decorrentes dos processos históricos discriminados, desde há cinco séculos.

Tendo como base a Declaração dos Princípios da Tolerância.

Tendo analisado e discutido o papel da Ciência e outros saberes, dos Cientistas e outros Acadêmicos na constituição da Tolerância e da Solidariedade, tendo como mediação temas referentes à realidade do Continente Americano – América do Sul, América Central e América do Norte, Antilhas e Caribe – em diálogo e cooperação com organismos governamentais e organizações não governamentais, imprensa e mídia eletrônica, além de contar com a cooperação de diversas agências das Nações Unidas.

Entendendo que a formação de uma rede para atuar nessas temáticas, em termos teóricos e práticos, é a forma de integrar o esforço mundial que se multiplica ao se operacionalizar em redes regionais, colocando-se em relação de cooperação e amizade com as já formadas Rede do Mediterrâneo e Mar Negro, Rede do Pacífico Asiático, Rede da África e dispondo-se a cooperar na criação de outras redes congêneres:

Decidiram criar a Rede das Américas e Caribe para a Tolerância e Solidariedade.

OBJETIVOS

A – Envidar esforços no sentido de que os Estados da região, nações, comunidades, coletividades e cidadãos, em especial os cientistas, em suas diversas áreas de atuação, assumam a responsabilidade do diálogo, respeito mútuo e apreço pela diversidade, auxiliando no desenvolvimento e aperfeiçoamento das legislações nacionais e internacionais relativas aos direitos do homem e à promoção da Tolerância;

B – Dadas as condições históricas peculiares do Continente, apoiar as iniciativas e atividades dos Povos Indígenas, no sentido da proteção e reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e conhecimentos, como de seus direitos originários sobre as terras que ocupam, promovendo o respeito ao valor e à diversidade das diferentes culturas indígenas;

C – Igualmente dar atenção às peculiaridades e necessidades dos afro-descendentes;

D – Manter mobilizada a atenção da comunidade acadêmica para a temática da tolerância, em diversos campos do conhecimento, promovendo estudos apropriados;

E – Apoiar e executar programas de pesquisa específicos inter e multidisciplinares, integrando equipes de diferentes países, sempre que possível, sobre temas relativos à Tolerância, os quais incluam no corpo de seu projeto o estudo de suas implicações para a educação e proposta de ação;

F – Estabelecer e consolidar relações de apoio mútuo para a difusão de conhecimentos entre a comunidade acadêmica, imprensa e mídia eletrônica.

OS MEIOS A SEREM UTILIZADOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REDE SERÃO:

A – Pesquisas nas diversas áreas de conhecimento sobre assuntos ligados ao tema;

B – Desenvolvimento de programas na área de educação ligados ao tema;

C – Estudos sobre a situação da intolerância em contextos diversos com as novas formas de discriminação, minorias étnicas, lingüísticas e religiosas, liberdade de opinião, exclusão, estereótipos, herança cultural e histórica das religiões;

D – Esclarecimento e informação para a opinião através de meios de comunicação;

E – Estimular o intercâmbio de textos e relatórios relevantes ao tema;

F – Realizar reuniões quer permitam a continuidade dos Grupos de Trabalho, consolidando o funcionamento da Rede;

G – Fomentar a criação de novos grupos de trabalho.

DA RESPONSABILIDADE DOS PARTICIPANTES

A – A Unesco, através de sua Unidade para a Tolerância, será responsável pelo funcionamento da Rede. O secretariado será instalado na Universidade de São Paulo – USP.

B – A Unesco, com o apoio da Rede, envidará esforços no sentido do estabelecimento de Cátedras para a Tolerância nos diversos países da região.

C – A Rede estabelecerá, entre outros, cursos, congressos, seminários e mesas redondas em Universidades ou quaisquer estabelecimentos de ensino ou pesquisa interessados na temática.

D – A Rede estabelecerá colaboração direta com as Redes para a Tolerância já instaladas em outras regiões.

E – A rede estará aberta à adesão de entidades e pessoas que desejarem colaborar ou participar. Deverão dirigir-se ao secretariado para aprovação de seu ingresso na Rede.

Os Grupos de Trabalho através de seus coordenadores e demais pessoas abaixo assinados, presentes ao Seminário Internacional “Ciência, Cientistas e a Tolerância” assumiram o compromisso de implantar e divulgar a rede, com atividades que permitam sua consolidação.

O documento, lido e aprovado em assembléia, segue assinado por 114 pessoas, representando 8 países, 12 Estados Brasileiros, 17 Universidades Brasileiras, 1 Entidade Estudantil de Ensino Médio, Prefeituras Municipais do Estado de São Paulo.

PENSEMOS UM MUNDO DIFERENTE A PARTIR DOS
DIREITOS DA CRIANÇA:
ESCUTA MEUS DIREITOS E ENSINA-ME
MEUS DEVERES*

• SOBREVIVÊNCIA



Qualidade de Vida

Quero viver. Crescer como você. Ter um lar, uma escola, bons alimentos, amigos, jardins e parques, pessoas que se preocupem com minha saúde...

E estarei muito melhor!

• DESENVOLVIMENTO

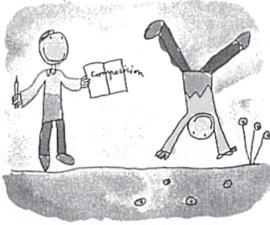


Amor

Necessito que me ajudem a desenvolver minha segurança interior, conhecer minhas qualidades e aceitar minhas limitações.

Necessito de meus pais. Dos dois. Necessito que me queiram e me cuidem. Se isto para eles for difícil, ajudem-nos. E se eles não podem se ocupar de mim, ou caso eu não tenha família, procurem-me um lar onde eu possa crescer feliz.

* Texto traduzido de material fornecido pelo Unicef. II Conferencia Iberoamericana sobre la Familia. Red Iberoamericana de trabajo con las familias.

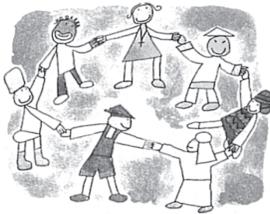


Educação e Brinquedo

Ensina-me a pensar, a brincar, a dialogar, a desfrutar, a ser crítico.

Desperta meus sentimentos de solidariedade e respeito.

Educa-me para a paz. Também para respeitar a natureza e a vida. Para que junto com os outros colabore para um mundo melhor.



Cultura, Religião e Idioma

Permita-me aprender. Que a vida seja uma oportunidade em que não só o êxito material seja importante.

Ajuda-me a valorizar minha cultura, a ter minha religião, a manter a língua de meus pais e avós.

Somos iguais... e diferentes!

Aceita-me como sou e educa-me segundo minhas capacidades e minhas necessidades.

• PROTEÇÃO



Identidade

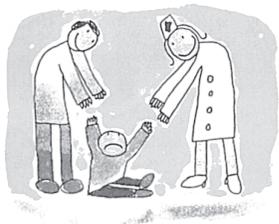
Necessito ter um nome e uma nacionalidade, desde o meu nascimento, e ser registrado para começar a ser eu mesmo!



Igualdade

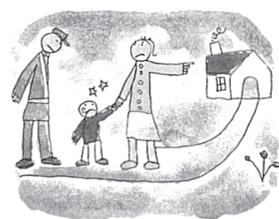
Já sabes. Somos de raças, nacionalidades e grupos sociais distintos...

Mas todos somos crianças... e até os dezoito anos!



Ajuda

Se tenho fome, se estou triste, se sofro, se estou enfermo, ajuda-me!



Denúncia

Abandono, exploração, maus tratos, humilhação... Não o permitas. Denuncia-o!

• PARTICIPAÇÃO



Expressão

Escuta-me e ensina-me a escutar. Deixa-me expressar minhas opiniões. Leva-me em conta.

Dá-me oportunidade de aprender a ser pessoa, respeitando-me

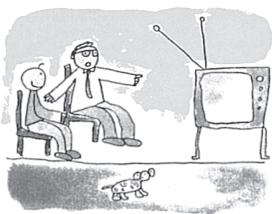
Assim, quando grande poderei dizer o que penso e sinto, sem medo.



Compartilhar

Ensina-me a compartilhar. Deixa que me junte aos outros para brincar e aprender a ser solidário.

Assim, quando grande participarei e saberei resolver os problemas junto com os outros.

*Informar*

Ajuda-me a saber o que se passa em meu bairro, minha cidade, nosso planeta.

Fomenta minha capacidade crítica frente aos meios de comunicação.

pensemos un mundo distinto a partir de los

DERECHOS DEL NIÑO

escucha mis derechos
y enséñame mis deberes

Supervivencia



Calidad de vida

Quiero vivir. Crecer como sé. Tener un hogar, una escuela, buenos alimentos, amigos, justicia y parques, personas que se preocupen de mi salud... ¡y estaré mucho mejor!

Desarrollo



Amor

Necesito que me ayuden a desarrollar mi seguridad física, conocer mis costumbres y aceptar mis limitaciones. Necesito a mis padres. A ambos. Necesito que me quieran y me cuiden. Si lo resulta difícil, ayudenles. Y si ellos no pueden ocuparse de mí, o no tengo familia, busquenme un hogar donde crecer feliz.

Protección



Identidad

Necesito un nombre y una nacionalidad, desde mi nacimiento, y ser inocuo. Para empezar a ser yo mismo.

Participación



Expresión

Escúchame y enséñame a escuchar. Déjame expresar mis opiniones. Tómame en cuenta. Dame oportunidad de aprender a ser persona, respetándose. Así, cuando grande podrá decir lo que pienso y siento, sin miedo.



Educación y Juego

Enséñame a pensar, a jugar, a dialogar, a discutir, a ser crítico. Dispóneme mis sentimientos de soberbia y de respeto. Eduqueme para la paz. También para respetar la naturaleza y la vida. Para que junto a otros, colabore por un mundo mejor.



Cultura, religión e idioma

Permíteme aprender. Que la vida sea una oportunidad donde no sólo es importante el bien material. Ayúdame a valorar mi cultura, a tener mi religión, a usar mi lengua de mi pueblo y -¡bueno!- como iguales... ¡y diferentes! Acéptame como soy, y edúcame según mi capacidad y mis necesidades.



Igualdad

Tú sabes. Somos de distinta raza, nacionalidad, grupo social... ¡Pero todos somos niños... y hasta los derecho alud!



Auxilio

Si tengo hambre, si estoy triste, si sufro, si estoy enfermo ¡ayúdame!



Denuncia

Ahorro, explotación, malos trato... ¡humillación... No lo permitas. ¡Denúnciate!



Compartir

Enséñame a compartir. Déjame juntarme con otros para jugar y aprender a socializar. Así, cuando grande participare y sabré resolver los problemas junto a otros.



Informarme

Ayúdame a saber qué pasa en mi barrio, mi pueblo, nuestro planeta. Fomenta mi capacidad crítica frente a los medios de comunicación.

A Tolerância começa em casa!



Numa família as pessoas têm que morar juntas. Às vezes, isso é difícil, porque as suas falhas nos dão nos nervos ... talvez lembrem as nossas próprias falhas! Às vezes, nos sentimos criticados, perseguidos ou com ciúmes ... talvez tenhamos medo de não sermos amados. Quando queremos ser os mais fortes, podemos nos tornar intolerantes e, ao invés de nos tornarmos os melhores, acabamos sozinhos.

E daí? Como podemos nos tornar tolerantes? Em primeiro lugar, sendo mais tolerantes conosco mesmo. Depois, mantendo sempre o bom humor e aceitando nossas falhas e nossos erros. Parece difícil? Nem tanto, porque podemos melhorar passo a passo, do jeito que um bebê aprende a andar. Quando somos mais tolerantes conosco, podemos nos tornar mais tolerantes com os outros e aceitar cada pessoa como ela é.

Mas, sermos tolerantes não significa aceitar qualquer coisa. É preciso resistir pacificamente à violência e à injustiça, sempre preferindo explicar ao invés de brigar, ou unindo esforços para aumentar nossa eficiência e para ajudar aqueles que são mais fracos do que nós.

**Tolerante em casa,
tolerante na vida!**

* As imagens a seguir são detalhes dos cartazes para o Seminário Internacional “Ciência, Cientistas e a Tolerância”, cuja autoria é de Dominique de Saint Mars, com a colaboração de Renaud de Saint Mars; Ilustração de Serge Bloch; tradução de CITRAT/FFLCH/USP e diagramação de Luis Carlos de Araújo Bezerra.

JOGO: VOCÊ É TOLERANTE?



Seu irmãozinho quebrou o seu brinquedo...

● *Você o perdoa ... não foi por querer*

■ *Você bate nele*



Você presencia um ato de violência em casa...

● *Você tenta não fazer o mesmo*

■ *Você sente que também está ficando violento*



Você sente ciúmes do seu irmão...

● *Você conta para alguém que está infeliz*

■ *Você sente que é um inútil*



Você brigou com sua irmã ...

● *Você procura explicar os seus motivos*

■ *Você fecha a cara e se vinga depois*



Alguém trata você com violência

■ *Você devolve na mesma moeda*

● *Você diz NÃO e procura ajuda*



Você está chateado(a) consigo mesmo(a)

● *Você se diz: "ninguém é perfeito"*

■ *Você odeia todo mundo*



Você ouviu falarem mal de alguém

● *Você procura saber se é verdade*

■ *Você passa a fofoca para frente*



Você não quer ir passear com a família

● *Você faz um escândalo*

■ *Você vai mesmo assim, para não complicar as coisas*

Escolha a sua resposta e confira:

8 círculos: Muito bem! Você é muito tolerante. Tem autoconfiança e sabe como se expressar. Você entendeu que sua liberdade termina onde começa a liberdade do outro.

De 3 a 7 círculos: Atenção! Você não é muito tolerante. Não tem autoconfiança suficiente para compartilhar e se explicar, mas é muito generoso ... você chega lá! Continue se esforçando.

De 0 a 2 círculos: Ai, ai, ai! Você não é nada tolerante! Se você tentasse se conhecer melhor e aceitar mais as coisas, seria muito mais feliz.

A Tolerância cria amizades!



Na escola — como no resto do mundo — cada pessoa é diferente. Pode ser baixa, alta, magra, gorda, ou ser portadora de uma entre muitas deficiências.

São meninos ou meninas. Alguns vêm de outras regiões ou países. Por que é que a gente às vezes rejeita essas pessoas diferentes, ou fazemos graça com elas? Talvez porque tenhamos medo delas... ou não quisermos compartilhar... ou sejamos inseguros de nossa própria identidade!

É claro que não dá para amar todo mundo. Mas todo ser humano tem o direito de viver dignamente, sem ser maltratado ou humilhado. Apesar de nossas diferenças, somos todos membros da raça humana e cada um de nós — homem, mulher e criança — é único, e especial e importante.

Ser tolerante é respeitar as diferenças dos outros... a sua aparência, a sua religião, a sua forma de vida. É também mostrar interesse por outras pessoas, e perceber as coisas que as fazem semelhantes, apesar das diferenças. Ser tolerante é dizer **NÃO** ao preconceito. **A tolerância abre espaços em nossos corações para abrigar mais amizades!**

JOGO: VOCÊ É TOLERANTE?



Kim está mal vestida ...

- *Isso não tem importância*
- *Você e seus amigos gozam a cara dela*



Luís tem outros hábitos alimentares, por causa de sua religião...

- *Você pede que ele conte mais a respeito*
- *Você diz que ele é um palhaço*



Maria Clara tem a cor da pele diferente da sua...

- *Você procura conhecê-la melhor*
- *Você diz que não gosta de gente com essa cor de pele*



Uma senhora idosa vem andando, devagarinho ...

- *Você abre a porta para ela*
- *Você passa por ela, empurrando*



Você é um menino e tem que sentar do lado de uma menina...

- *Você conversa com ela*
- *Você diz que toda as meninas são bobas*



Você é uma menina e tem que sentar do lado de um menino...

- *Você conversa com ele*
- *Você diz que todos os meninos são bobos*



Você vê alguém sendo agredido...

- *Você o defende*
- *Você finge que não está vendo*



Uma criança deficiente se aproxima...

- *Você conversa com ela normalmente*
- *Você desvia o olhar*

Escolha a sua resposta e confira:

8 círculos: Muito bem! Você é muito tolerante. Você trata os outros com gosto de ser tratado e é um bom amigo.

De 3 a 7 círculos: Atenção! Você não é muito tolerante! Você goza dos outros com facilidade. Mas é aberto a novas experiências. Você certamente poderá melhorar.

De 0 a 2 círculos: Ai, ai, ai! Você não é nada tolerante! Se você procurasse entender você mesmo e os outros, seria muito mais feliz. Vamos... faça uma força!

A Tolerância detém a violência!



No esporte, como na vida, temos muitas vezes medo de sermos inúteis e, para nos defendermos, acabamos sendo pouco esportivos, ou violentos, ou jogando de forma egoísta. Para ser considerado o melhor jogador ou para que o seu time seja considerado o melhor, para ganhar, é fácil sentir a tentação de trapacear, de agredir ou de humilhar os outros.

E, no entanto, todo mundo sabe muito bem que a violência, gera a violência, e que uma vitória alcançada com violência não tem mérito nenhum. Podemos transformar a agressividade em energia positiva para sermos melhores. Ser tolerante é respeitar os adversários como gostaríamos que nos respeitassem.

Ser tolerante é aceitar que a gente nem sempre consegue ser melhor que os outros, sem perder a confiança em si mesmo. Ser tolerante é ter espírito de equipe, para compartilhar tanto as derrotas quanto as vitórias. **A tolerância não nos faz perder nada. Pelo contrário, nos torna interiormente mais fortes.**

JOGO: VOCÊ É TOLERANTE?



Se o seu time está perdendo...

- *Você anima o time até o final*
- *Você fica furioso*



Se o seu time perdeu...

- *Você felicita o adversário*
- *Você se recusa a cumprimentar o adversário*



Se o seu time ganhou...

- *Você considera que a sua equipe joga bem*
- *Você considera que foi graças a você*



Se tem alguém no seu time de quem você não gosta...

- *Você lhe passa a bola*
- *Você faz como se ele(a) não existisse*



Se você perde um gol feito...

- *Você acredita que não irá errar a próxima*
- *Você se sente um zero à esquerda*



Se um novato joga mal...

- *Você se lembra que também já foi novato*
- *Você pede que o substituam*



Se o árbitro apitar uma infração...

- *Você aceita as regras do jogo*
- *Você discute até o fim*



Se você se sente violento...

- *Você chuta a bola com raiva*
- *Você agride a todos que o incomodam*

Escolha a sua resposta e confira:

8 círculos: Muito bem! Você é muito tolerante. Você é forte, é um bom jogador, e sabe controlar sua agressividade e a dos outros. Explique a seus companheiros como é que você faz.

De 3 a 7 círculos: Atenção! Você não é muito tolerante! Você se ofende com facilidade mas é valente e pode melhorar sem dificuldade. Procure se reeducar o quanto antes!

De 0 a 2 círculos: Ai, ai, ai! Você não é nada tolerante! Se você procurasse respeitar você mesmo e os outros, seria muito mais feliz. Vamos... faça uma força!

A Tolerância traz a paz!



Por que é que o mundo ainda tem guerras? Por que é que tantos seres humanos têm que sofrer e morrer? Por que é que há tantos orfãos? Porque o ódio, os mal-entendidos, o medo e o ciúme levam algumas pessoas a atacar e a destruir outros, e a tomar delas as suas posses. E o pior é que o fazem convencidas de que estão com a razão!

Só que, depois de uma guerra, o perdedor se sente humilhado e muitas vezes procura se vingar. Se, ao invés de ter começado a lutar, tivesse havido conversa e negociação... não haveria perdedores e todos sairiam ganhando! Ser tolerante significa resistir pacificamente sempre que há uma ameaça de violência. Significa ser forte para proteger o mais fraco.

Tolerância é o respeito por todos os que vivem na terra, hoje e no futuro. Significa apoiar-se um ao outro. Significa trabalharmos juntos para combater a violência, a pobreza e a intolerância. **Tolerância, compreensão e ajuda mútua... na construção de um futuro de paz!**

JOGO: VOCÊ É TOLERANTE?



Para acabar com as guerras ...

- *Precisamos tentar entender o que provoca as guerras*
- *Não há nada que se possa fazer*



Quando alguém fala sobre crianças que sofrem nas guerras...

- *Você busca um caminho para dar apoio*
- *Você ouve e depois esquece*



Na escola falam sobre os heróis da tolerância...

- *Você quer saber mais a respeito*
- *O assunto não lhe interessa*



Você não concorda com alguém...

- *Você procura ouvir o que ele(a) tem a dizer*
- *Você não deixa a pessoa falar*



Você responde à violência...

- *Juntando-se a outros e dizendo NÃO*
- *Com mais violência*



Na aula, você já respondeu...

- *Você dá a vez aos outros*
- *E continua respondendo*



Alguém traiu a sua confiança...

- *Você pede explicações*
- *Você parte para a vingança*



Trocar correspondência com alguém de outro país...

- *É ótimo para trocar idéias*
- *É algo sem interesse para você*

Escolha a sua resposta e confira:

8 círculos: Muito bem! Você é muito tolerante. Você é um futuro cidadão do mundo, responsável e cooperativo, um pacificador. Explique a seus amigos como fazer.

De 3 a 7 círculos: Atenção! Você não é muito tolerante! Você tenta impor aos outros as suas idéias, mas gosta de aprender e tem imaginação fértil! Faça uso rápido de suas qualidades para combater a intolerância!

De 0 a 2 círculos: Ai, ai, ai! Você não é nada tolerante! Se você fosse mais otimista e percebesse o quanto é gostoso discutir as coisas, você seria muito mais feliz. Vamos... faça uma força!

| COLEÇÃO SEMINÁRIOS

1. *Lições da Década de 80* – Lourdes Sola e Leda M. Paulani (orgs.)
2. *A Ciência nas Relações Brasil-França (1850-1950)* – Amélia Império Hamburger, Maria Amélia M. Dantes, Michel Paty e Patrick Petitjean (orgs.)
3. *50 Anos da Lei Fundamental Alemã – Simpósio Alemão-brasileiro para a Discussão Constitucional* – José Mário Brasiliense Carneiro e Ivette Senise Ferreira (orgs.)
4. *Dinâmica Econômica do Capitalismo Contemporâneo: Homenagem a M. Kalecki* – Lenina Pomeranz, Jorge Miglioli e Gilberto Tadeu Lima (orgs.)
5. *Crianças e Adolescentes: Construindo uma Cultura da Tolerância* – Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves e Roseli Fischmann (orgs.). Série Ciência, Cientistas e Tolerância I.

<i>Título</i>	<i>Crianças e Adolescentes: Construindo uma Cultura da Tolerância Série Ciência, Cientistas e Tolerância I</i>
<i>Organizadoras</i>	Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves Roseli Fischmann
<i>Produção</i>	Cristiane Silvestrin Tereza Harumi Kikuchi
<i>Capa</i>	Diana Mindlin
<i>Foto da Capa</i>	Diana Mindlin
<i>Projeto Gráfico</i>	Cristiane Silvestrin
<i>Editoração Eletrônica</i>	Cristiane Silvestrin Tereza Harumi Kikuchi
<i>Editoração de Texto</i>	Alice Kyoko Miyashiro
<i>Revisão de Texto</i>	Antonio de Pádua Danesi
<i>Revisão de Provas</i>	Tania Mano Maeta Claudia Agnelli
<i>Divulgação</i>	Regina Brandão Cinzia de Araujo
<i>Secretaria Editorial</i>	Eliane dos Santos
<i>Formato</i>	16 x 23 cm
<i>Tipologia</i>	Times 10/14
<i>Papel</i>	Cartão Supremo 250 g/m ² (capa) Offset 90 g/m ² (miolo)
<i>Número de Páginas</i>	240
<i>Tiragem</i>	6 000
<i>CTP, Impressão e Acabamento</i>	Lis Gráfica e Editora

1 Ciência, Cientistas
e Tolerância

CRIANÇAS E ADOLESCENTES

construindo uma cultura da tolerância

ZÉLIA MARIA MENDES BIASOLI-ALVES

ROSELI FISCHMANN

(organizadoras)

CELI REGINA JARDIM PINTO

CLOTILDE SANTA CRUZ TAVARES

GUIA GRIN DEBERT

JONATHAN TUDGE

JOSÉ TENGARRINHA

MANOEL ANTÔNIO DOS SANTOS

MARIA AUXILIADORA CAMPOS DESSEN

MARINA REZENDE BAZON

ROSALINA CARVALHO DA SILVA

SÓCRATES NOLASCO

ZÉLIA MARIA MENDES BIASOLI-ALVES

ISBN 978-85-314-0650-8



9 788531 406508

edusp

